



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

**Las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos con
unidad de sentido**

*Trabajo monográfico para optar al título de licenciado en Ciencias de la Educación con
mención en Lengua y Literatura Hispánicas*

Autor:

Beymar Josué Leiva Pérez

Tutora:

Msc. Urania Álvarez Hernández

Abril, 2021

Dedicado a:

D. Gaflyk

Agradecimientos

A Dios, por permitirme culminar una etapa más en la vida.

A mi familia, por ser la promotora de mis metas y preocuparse por mi bienestar fisiológico.

A mis amigos y homólogos Andrea, Cesia, E. Antonio, Joaquina y Marlon por su afectividad, volatilidad y colaboración –principalmente en el desarrollo de la tercera fase del proyecto didáctico-.

Al Ing. Javier Medina por su apoyo motivacional e intelectual.

A la maestra Ninfa Ramos Castillo, directora del Departamento de Español, por permitirme ampliar mis competencias profesionales en la Universidad.

A los profesores que asistí durante el proceso de ayudantía en la Universidad, Antonio Z. González y Carmen Chavarría, por su contribución al desarrollo de mis aptitudes.

En especial, a mi tutora, Msc. Urania Álvarez Hernández, por su ahínco, gentileza, paciencia y acompañamiento desde el inicio de mi formación profesional.



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas

CERTIFICACIÓN DE LA TUTORA

CERTIFICO

Que he leído y revisado el trabajo monográfico: **Las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido** elaborado por el Br. Beymar Josué Leiva Pérez. La investigación reúne las condiciones y requisitos establecidos, por tanto puede ser presentada ante el tribunal examinador.

Dada en la ciudad de Managua, a los 16 días del mes de abril de 2021.

Msc. Urania Álvarez Hernández

Tutora

Resumen

Esta investigación presenta los resultados de un proyecto didáctico titulado *Las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido*, el cual se realizó con un grupo de estudiantes del grado décimo «B» del Instituto Rigoberto López Pérez, del distrito IV de Managua. Este surgió por la necesidad de contribuir a la calidad educativa nacional mediante un plan de acción que incluye recursos gramaticales funcionales dirigidos a la concreción de una competencia que demanda la sociedad moderna a los individuos, como es la argumentación escrita.

El proceso de análisis y discusión de los resultados se estructuró por momentos que se derivan de los objetivos propuestos. Primero, se determinaron las dificultades de los estudiantes en cuanto al dominio teórico-procedimental sobre las funciones sintácticas y semánticas, y la composición de textos argumentativos. A continuación, se describieron los avances de los estudiantes respecto al uso de dichas funciones en el proceso de redacción de ensayos. Por último, se explicó la efectividad de la estrategia didáctica.

Los resultados demuestran que los discentes lograron un avance importante en cuanto al uso de las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido. El primer momento develó que los estudiantes desconocían aspectos conceptuales relacionados con las funciones mencionadas y la tipología textual argumentativa; e incurrían en problemas de estructuración de enunciados oracionales simples y complejos, así como en el contenido de estos. También mostró que los discentes no aplicaban correctamente las propiedades textuales, lo cual afectaba sus habilidades escriturales. El segundo momento evidenció que los educandos lograron mejorar su comprensión lectora, redactar ideas completas, utilizar mecanismos de coherencia y cohesión, y, principalmente, aplicar el proceso de composición escrita. El último momento explicitó los principales alcances de la estrategia, a través de las mejoras de los discentes y la valoración de estos respecto a las situaciones de aprendizaje desarrolladas en las sesiones de clase. Concretamente, se determinó que las pautas de evaluación, el modelo procesual y funcional de la expresión escrita y los recursos gramaticales contribuyeron a la consecución de los avances de los escolares en la redacción.

Índice general

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	v
Índice de gráficos	vi
CAPÍTULO I	1
1. Introducción	1
2. Planteamiento del problema	3
3. Justificación	6
4. Objetivos de investigación	9
4.1. Objetivo general	9
4.2. Objetivos específicos	9
CAPÍTULO II	10
5. Marco referencial	10
5.1. Antecedentes de la investigación	10
5.2. Marco teórico	21
5.2.1. Competencia comunicativa	21
5.2.2. La comprensión lectora en el proceso de producción escrita	24
5.2.3. La expresión escrita	26
5.2.3.1. Conceptos sobre expresión escrita	26
5.2.3.2. Cualidades de la expresión escrita	27
5.2.3.3. Dificultades de los estudiantes en la expresión escrita	29
5.2.4. Didáctica de la gramática y la expresión escrita	32
5.2.4.1. Enfoques didácticos	32
5.2.4.2. Proceso de enseñanza de la expresión escrita	34
5.2.5. El texto argumentativo	39
5.2.5.1. Características del texto argumentativo	39
5.2.5.2. Estructura del texto argumentativo	40
5.2.5.3. Proceso de composición del texto argumentativo	41
5.2.6. Las funciones sintácticas y semánticas en el proceso de composición escrita	48
6. Preguntas directrices	53

CAPÍTULO III	54
7. Marco metodológico	54
7.1. Paradigma de investigación	54
7.2. Enfoque de investigación.....	54
7.3. Tipo de investigación.....	55
7.4. Población y muestra	55
7.4.1. Población	55
7.4.2. Muestra	56
7.5. Técnicas de investigación.....	57
7.5.1. Evaluación diagnóstica	57
7.5.2. Entrevista	57
7.5.3. Observación participante	57
7.5.4. Registro documental	57
7.6. Instrumentos de recopilación de la información	58
7.6.1. Prueba de medición de aprendizaje.....	58
7.6.2. Cuestionario.....	58
7.6.3. Guía de observación.....	58
7.6.4. Diario de campo	59
7.6.5. Trabajos de los estudiantes.....	59
7.7. Sistema de categorías de análisis	60
7.8. Metodología de análisis	71
7.9. Codificación de los instrumentos.....	72
CAPÍTULO IV.....	73
8. Proyecto didáctico	73
8.1. Fundamentación teórica del proyecto didáctico.....	73
8.2. Problema significativo del contexto.....	74
8.1. Identificación de la secuencia didáctica	74
8.2. Descripción de la secuencia didáctica	75
8.3. Plan esquemático de la secuencia	83

CAPÍTULO V	102
9. Análisis y discusión de los resultados	102
9.1. Primer momento: Diagnósis de dificultades.....	102
9.2. Segundo momento: Avances de los estudiantes en el dominio teórico y procedimental de las funciones y semánticas para la composición de textos argumentativos	151
9.2.1. Avances en el dominio conceptual sobre funciones sintácticas y semánticas.....	151
9.2.2. Avances en el uso de las funciones sintácticas y semánticas en ejercicios prácticos	158
9.2.3. Avances en el dominio conceptual sobre el texto argumentativo	169
9.2.4. Avances en la comprensión de textos argumentativos	175
9.2.5. Avances en el uso de las funciones sintácticas y semánticas en el proceso de composición de textos argumentativos	183
9.3. Tercer momento: Efectividad de la estrategia	232
CAPÍTULO VI.....	245
10. Conclusiones.....	245
10.1. Conclusiones del primer momento	245
10.2. Conclusiones del segundo momento.....	246
10.3. Conclusiones del tercer momento	247
11. Recomendaciones	249
12. Bibliografía	250
13. Anexos.....	264

Índice de gráficos

Gráfico 1 Resultados sobre el apartado conceptual de la primera sección de la prueba diagnóstica	103
Gráfico 2 Resultados sobre el apartado procedimental de la primera sección de la prueba diagnóstica	105
Gráfico 3 Resultados sobre la segunda sección de la prueba diagnóstica	130
Gráfico 4 Resultados sobre la segunda sección de la prueba diagnóstica	133
Gráfico 5 Aplicación de procedimientos en la textualización del ensayo diagnóstico	139
Gráfico 6 Resultados sobre la aplicación de procedimientos en la revisión y corrección del ensayo diagnóstico.....	147
Gráfico 7 Menció n de conceptos gramaticales	154
Gráfico 8 Resolución de clase práctica sobre sintaxis y semántica	159
Gráfico 9 Menció n de aspectos teóricos relacionados con el texto argumentativo	171
Gráfico 10 Resolución de actividades de comprensión lectora de textos argumentativos	175
Gráfico 11 Alcance de los estudiantes en cuanto a los aspectos formales del bosquejo	183
Gráfico 12 Alcance de los estudiantes respecto a elementos de contenido del bosquejo	184
Gráfico 13 Alcance de los estudiantes en la textualización del ensayo argumentativo	194
Gráfico 14 Alcance de los estudiantes en la revisión del texto argumentativo	223
Gráfico 15 (Comparativo) Fallas presentadas en la redacción de ensayos argumentativos.....	239
Gráfico 16 Nivel de dominio alcanzado por los estudiantes en el uso de la estrategia didáctica para la composició n de textos argumentativos	243

CAPÍTULO I

1. Introducción

El presente trabajo monográfico versa sobre una problemática de expresión escrita en el ámbito escolar, correspondiente a la discontinuidad lógica y desvinculación del contenido en ensayos argumentativos. Por tanto, tuvo como objetivo validar una secuencia didáctica sobre las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido. Para ello, fue necesario determinar las dificultades de los discentes respecto al uso de la sintaxis y la semántica, así como el proceso de redacción del texto mencionado. Además, se estimó conveniente evidenciar los avances de los estudiantes en su escritura durante la aplicación del proyecto didáctico. Para constatar la efectividad de la estrategia aplicada se requirió explicitar sucintamente las mejoras de los estudiantes en la redacción, así como sus apreciaciones acerca de la metodología y las situaciones de aprendizaje propuestas en las clases de gramática y redacción, de igual manera, consultarles sobre los beneficios que obtuvieron una vez culminado el plan de acción educativa.

El estudio está estructurado en seis capítulos importantes. El primero comprende la enunciación del campo temático en que se investiga, el planteamiento del problema, la justificación y la formulación de los objetivos. El segundo muestra el marco referencial: los antecedentes claves utilizados para contextualizar el problema de investigación; los supuestos teóricos que lo orientan y las preguntas directrices.

El capítulo III presenta el marco metodológico, que sustenta el estudio y le otorga validez epistemológica. En este apartado se destaca que la investigación se circunscribe en el paradigma sociocrítico, tiene un enfoque cualitativo y se caracteriza por ser investigación acción educativa. Asimismo, se expone que los instrumentos utilizados correspondieron a la prueba de medición de aprendizaje (diagnóstica), el cuestionario de entrevista, la guía de observación, diario de campo y trabajos de los estudiantes.

El siguiente capítulo está orientado a la presentación del proyecto didáctico. Se incluye la fundamentación teórica de este, su estructura, descripción y el plan esquemático. En esta sección se explicita que el objetivo del plan de acción didáctica no solo se ajustó a la enseñanza de recursos gramaticales y procedimientos para mejorar la escritura de argumentaciones, sino en procurar la exteriorización por parte de los educandos ante las relaciones entre los diferentes componentes del proceso de composición escrita y el aprendizaje de la toma de decisiones estratégicas.

Posteriormente, se encuentra el análisis y discusión de los resultados, cuyo contenido refiere a los principales hallazgos obtenidos según los objetivos e instrumentos de investigación aplicados. El primer momento alude a la diagnosis de dificultades de los escolares, tanto a nivel teórico como procedimental sobre las funciones sintácticas y semánticas, y el texto argumentativo. El segundo corresponde a los avances de los estudiantes en la utilización de dichas funciones en la composición de ensayos. El último expone el alcance de la estrategia didáctica.

El capítulo VI contiene las conclusiones del trabajo. Estas se dividieron de acuerdo con los momentos de análisis. Además, dan respuesta a las interrogantes directrices planteadas en el capítulo II. Por otra parte, se incluyen las referencias bibliográficas para constatar los trabajos citados y consultados en esta investigación. Finalmente, está el apartado de anexos, donde se integraron todos los instrumentos que se aplicaron en el desarrollo del estudio, así como algunas evidencias adjuntadas en el diario de campo.

2. Planteamiento del problema

El modelo tradicional para la enseñanza de la expresión escrita en la educación media nacional aún continúa vigente debido a que ciertos especialistas de Lengua y Literatura suelen priorizar la obtención del producto y descuidan el proceso de composición del texto. Esta práctica ha incidido considerablemente en las dificultades que presentan los discentes en la comunicación escrita formal, muchas de las cuales develan una reducida competencia discursiva.

Por otra parte, la gramática no se ha enseñado como herramienta o instrumento al servicio de aquellas competencias que precisan del uso adecuado de la lengua, como la comprensión lectora o la expresión oral y escrita. La realidad de las aulas muestra cambios limitados en los planteamientos de enseñanza de esta parte de la lingüística: o se ignora o se aborda desde una perspectiva centrada en la descripción de categorías gramaticales y análisis sintáctico (pocas veces semántico), con planteamientos vinculados a la didáctica tradicional (memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis). En cierto modo, esto conduce a que se invaliden las posibilidades de proponer una escritura mucho más real y cercana a los intereses cotidianos de los estudiantes.

La redacción en el contexto escolar se presenta aislada de la práctica social. Los discentes escriben con el único propósito de obtener una calificación y esperar correcciones ortográficas. En este sentido, la escuela intenta, en muchas ocasiones, que los estudiantes redacten desde una perspectiva de producto realizado en una sola fase, mecánico y carente de significado. De esta manera, los escolares construyen una percepción desalentadora de la escritura, equivalente a un ejercicio para aprobar las asignaturas.

Un factor que deteriora el protagonismo de la escritura significativa y de carácter procesual en el ámbito educativo es la tendencia generalizada de reducirla a la transcripción. En muchas instituciones la expresión escrita es entendida como la resolución de guías, la completación de cuadros resumen o la toma de apuntes de clase. De este modo, las posibilidades creativas de la redacción, así como su condición de instrumentos de representación del mundo y de los individuos, se recogen y se demeritan ante un marco de asimilación tan limitado para esta actividad. Esto, de alguna manera, revela que la ausencia del proceso de composición escrita ocasiona desorientación en el discente durante la redacción. Si el estudiante no aplica las operaciones que demanda cada fase de composición, no tendrá la oportunidad de ampliar sus esquemas cognitivos, pues continuará produciendo textos con un sinnúmero de expresiones inadecuadas.

Estudios recientes como los de Castro y Rivera (2019), García (2019) y Carranza (2020) detectaron múltiples dificultades de los escolares de educación media en la redacción de textos expositivos y narrativos. Entre estas destacan: falta del dominio del tema, desconocimiento de la estructura del texto, desorden de ideas, repetición de términos, redundancia, errores ortográficos, uso inadecuado de marcadores textuales, entre otras. Sobre estas investigaciones y sus resultados resaltan tres aspectos sugerentes. El primero refiere a que no se trabaja con la tipología textual argumentativa ni con recursos gramaticales, el segundo corresponde a la falta de accionar ante los problemas de los estudiantes, es decir, solo son trabajos que proponen estrategias didácticas; el tercero remite al contexto de ejecución, pues todos los estudios se realizaron en el Instituto Público Rigoberto López Pérez. De este último aspecto se deduce que tal institución requiere de intervenciones didácticas que coadyuven a aminorar los problemas de los educandos en la expresión escrita.

El presente trabajo seleccionó como escenario al instituto mencionado precisamente para contribuir a la mejora del aprendizaje de sus estudiantes. Cabe destacar que el establecimiento educativo está ubicado en el barrio Casimiro Sotelo, del departamento de Managua. Además, atiende las modalidades de educación preescolar, primaria y secundaria, las dos últimas en los turnos diurno y vespertino.

En cuanto a la población objeto de estudio, se conformó por los estudiantes de décimo grado «B» del turno matutino. Debido a factores diversos, la matrícula se redujo a 34: 20 mujeres y 14 varones. Por otra parte, el porcentaje de aprobación de los educandos en el área de Lengua y Literatura es del 78%, lo cual muestra que el grupo se ubica en un nivel de Aprendizaje Elemental (AE), donde solo cumple con ciertos indicadores de logro.

En otro orden, el Ministerio de Educación plantea que es necesario que los estudiantes de los grados décimo y undécimo adapten e integren las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente; de igual manera que reconstruyan visiones o concepciones del mundo. Por ello, es necesario que a partir de una tipología textual como la argumentativa, que permite exteriorizar y redimensionar el pensamiento, los educandos utilicen los recursos que la misma lengua les ofrece y puedan formarse como usuarios competentes de esta, en tanto desarrollen sus habilidades en la comunicación escrita y oral. Además, esto contribuiría a que los discentes logren una preparación óptima para la educación superior, donde debe alcanzar grados como el gnoseológico y el filosófico.

En la malla curricular para el Quinto Ciclo, también se explicita que los educandos de grado décimo deben utilizar estructuras oracionales simples y complejas en la redacción de textos argumentativos. Por ello, esta investigación seleccionó los temas gramaticales pertinentes para el desarrollo de la secuencia, los cuales se determinaron por las características lingüísticas de la tipología textual que los estudiantes deben aprender a redactar en este nivel.

Por otra parte, la reflexión gramatical en el presente estudio se plantea de una manera subordinada al uso de la lengua. Esta consideración tiene sentido para los escolares, porque les proporciona los conocimientos necesarios para mejorar sus producciones escritas. En tal caso, los elementos sintáctico-semánticos adquieren relevancia en la reflexión que se proyecta, pues el hecho de que los discentes estén comprometidos con un texto que comunica una determinada opinión otorga prioridad al análisis lógico-semántico de los elementos de conexión.

Por lo indicado previamente, el presente estudio pretende responder la siguiente interrogante: **¿Qué funcionalidad tiene la aplicación de una secuencia didáctica sobre las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido?**

3. Justificación

Este trabajo concibe la idea de que el lenguaje escrito, además de constituir un medio privilegiado de comunicación y representación, es el principal instrumento para acceder al conocimiento en las demás disciplinas, por lo cual obviarlo es una de las causas del fracaso académico. Se ha retomado esta premisa porque a pesar del abordaje de muchos estudios enfocados en esta macrohabilidad, los estudiantes aún continúan presentando las mismas dificultades para manejar su lengua en contextos escritos formales. Esto indica la ausencia de compromiso por parte de los docentes de muchas instituciones para el mejoramiento de la calidad educativa.

En este sentido, intervendría también la competencia como especialistas de la asignatura. Aunque se considere como otro problema, conviene destacar que muchos profesores no reciben la formación necesaria para la enseñanza de la gramática y la redacción basada en procesos de comunicación. Por otra parte, los cursos de formación de profesorado, aunque son útiles, difícilmente pueden cubrir las carencias de los estudiantes. Por tanto, es difícil que cambie algo en los institutos si no cambia antes en la universidad y en la consciencia como responsables de la mediación en el aprendizaje de los discentes. Ello refleja uno de los problemas más importantes con los que se enfrenta la didáctica de la gramática y la expresión escrita, pues, como ya se ha señalado, el requisito básico para enseñar bien cualquier materia es conocerla en profundidad.

Con la aplicación de este proyecto didáctico, los principales beneficiados son los estudiantes. Se propone un espacio en el cual ellos a partir del conocimiento de sus dificultades en la expresión escrita, reflexionan y se motivan por superarlas. También, se les posibilita desarrollar su competencia estilística, textual y cognitiva. Es decir, los estudiantes, además de mejorar la habilidad para manejar su lengua, pueden situarse en un contexto comunicativo específico, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas. Asimismo, es capaz de ubicarse en sistemas de comunicación de mayor elaboración y complejidad, debido a que su capacidad cognitiva como escritor-receptor real en su labor de codificar y decodificar textos requiere de mayor esfuerzo, puesto que estas comunicaciones se producen en esferas de más elaboración cultural.

Este trabajo propone un proyecto didáctico recurrente a tres aspectos: el gramatical, el funcional y el procesual. El primero refiere al dominio de la gramática y todos los conocimientos gramaticales sobre la lengua como: sintaxis, léxico y ortografía, para aprender a escribir. Los demás determinan la necesidad de comprender el proceso de composición de textos, ya que esto constituye el perfil del escritor competente, quien toma en cuenta a su lector, escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse, entre otros.

Precisamente, la mediación (durante la ejecución del proyecto) en el proceso de aprendizaje de los discentes está encargada por un especialista en Lengua y Literatura. Es por ello que este trabajo considera importante la visión que el maestro tiene de sí mismo, así como en el planteamiento de la acción educativa. Es decir, si se estima que los estudiantes en etapa inicial acceden a la vida intelectual de aquellos que lo rodean, se plantea el problema acerca de la competencia del docente como lector y escritor, y de la perspectiva que asume sobre sí mismo. Las nociones del profesor sobre la lengua escrita y el proceso de su adquisición se reflejan en las concepciones que sobre ellos adquieren sus estudiantes.

Por tal motivo, esta investigación muestra que la acción del docente durante el transcurso de adquisición de la escritura debe ser activa, capaz de conducir al estudiante a vivir y experimentar el proceso de composición escrita con todas sus dificultades y gratificaciones, así como comprenderlo y tomar consciencia de él. Además, explicita que el trabajo del maestro consiste no solo en acompañar a sus discentes en todos los momentos del proceso de escritura, sino también poner al alcance del escolar recursos gramaticales, semánticos y pragmáticos, los cuales son instrumentos de expresión indispensables para escribir. Resumidamente, este estudio expone que los educadores deben desarrollar en los discentes los conocimientos, habilidades y actitudes que requieren para ser usuarios competentes de la comunicación escrita.

Sobre los aspectos descritos anteriormente, el Ministerio de Educación podrá establecer un mayor compromiso respecto al acompañamiento del desempeño docente, pues deberá incentivar en los especialistas en Lengua y Literatura, una nueva visión de enseñanza de la gramática y expresión escrita. Así, valorarán la gramática como un recurso para la redacción de textos, debido a que las operaciones implicadas en el proceso de escritura necesitan de conocimientos explícitos de naturaleza lingüística, textual y discursiva, como en el análisis, pero en este caso, con la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa del discente, lo que requiere un trabajo gramatical muy diferente.

Asimismo, mostrarán mayor compromiso al saber que la escritura es un proceso dialéctico, debido a que el avance en la adquisición de esta incluye el desarrollo en la lectura, lenguaje oral y enriquecimiento del lenguaje interior; lo cual implica una ventaja en la consciencia del ser humano. Como orientadores del proceso de enseñanza aprendizaje, a los maestros les corresponderá crear la situación de intersubjetividad. En otras palabras, elaborar una situación de comunicación real que posibilite la trascendencia de las percepciones de los estudiantes y el establecimiento de un diálogo creativo que permita confrontar ideas y compartir vivencias y experiencias.

Este trabajo coadyuva a solucionar un problema que requiere de la asistencia en procesos de socialización específicos como la educación, se trata de las dificultades que presentan los estudiantes en la expresión escrita. Esta macrohabilidad se ha convertido en uno de los requisitos para acceder a cualquier posición laboral, pues la sociedad actual demanda profesionales que posean no solo competencias relacionadas con su perfil académico, sino también aptitudes y conocimientos para utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su alcance, de manera que le permitan comunicarse como miembro de una determinada comunidad. De ahí que esta investigación determine la importancia de crear un ambiente didáctico que ofrezca oportunidades de usar la escritura para indagar y comprender con apoyo de la experiencia del profesor, pues es mediante la intervención educativa que se puede emplear la redacción como instrumento para afianzar conocimiento y, por tanto, formar profesionales competentes comunicativamente.

4. Objetivos de investigación

4.1. Objetivo general

Validar una secuencia didáctica sobre las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido en estudiantes de décimo grado «B» turno matutino del Instituto Rigoberto López Pérez, II semestre 2020.

4.2. Objetivos específicos

Determinar las dificultades que presentan los estudiantes en el dominio de las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido.

Describir los avances de los estudiantes con relación al uso de las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido.

Explicar la efectividad de la estrategia didáctica para el mejoramiento de la composición de textos argumentativos con unidad de sentido.

CAPÍTULO II

5. Marco referencial

5.1. Antecedentes de la investigación

Los estudios preliminares de esta investigación se relacionan con la enseñanza de la gramática y la expresión escrita. Se retomaron considerando su vigencia y procedencia, por lo que interesó cerciorar el abordaje de la problemática en distintos contextos: internacional, regional y nacional. Para ello, fue necesario realizar una exploración bibliográfica en sitios de documentación, tales como la Biblioteca Central Salomón de la Selva de la UNAN-Managua y el CEDOC del Departamento de Español, y en sitios web como Dialnet, Lantindex, Opendoor, Scielo y Redalyc. Respecto a la variable gramatical, las investigaciones presentan un enfoque descriptivo sobre el proceso didáctico de la lengua; no se evidencia la aplicación de las estrategias propuestas en ningún universo. Con relación a la expresión escrita, los trabajos varían según la estrategia y campo seleccionado. En estos, el tratamiento del problema se aborda desde perspectivas diferentes mediante la aplicación de instrumentos que enriquecen el estudio.

En primera instancia, se consideró la investigación de Torres (2018), titulada «*Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en secundaria*». El principal objetivo de este trabajo consistió en realizar un repaso sobre los principales retos a los que se enfrenta la enseñanza de la lengua en las aulas de los institutos de Barcelona. Se centra en cuatro puntos fundamentales: el currículo de la asignatura de Lengua; cuestiones relacionadas con los contenidos, como la falta de progresión o el afán de exhaustividad; la formación de los profesores; y, por último, las dificultades que presenta la terminología gramatical. El análisis realizado sobre diversos aspectos de la enseñanza lengua pretende ofrecer posibles soluciones y nuevas perspectivas para abordar la enseñanza gramática en las aulas de Secundaria.

Los resultados del estudio de Torres (2018) exponen que en el currículum se mantienen gran parte de los temas tradicionales y se continúa exigiendo, por ejemplo, que los estudiantes conozcan las subordinadas adverbiales, las perífrasis verbales o la historia de la literatura española desde la epopeya medieval hasta la literatura contemporánea. Los contenidos no parecen conducir directamente al objetivo previsto: la mejora de la competencia comunicativa. La conclusión es que la programación de lengua de Primaria y Secundaria debería ser revisada para evitar repeticiones y desequilibrios, puesto que no hay progresión en los contenidos de gramática: desde la educación elemental se explican los mismos aspectos de la lengua que en secundaria, lo cual ocasiona un estado soporífero en el estudiante.

Se retoma este trabajo debido a que expone un tratamiento de los contenidos gramaticales dirigido a fortalecer la competencia comunicativa, es decir, en la mejora de destrezas básicas como expresarse oralmente y por escrito de manera adecuada. En este sentido, se muestra la gramática como un elemento importante en las tareas de organización textual, por lo cual los contenidos concernientes a ella deberían trabajarse con la expresión escrita. La nueva visión que se ofrece con relación al cambio didáctico de la lengua, devela que no solo debe priorizar el desarrollo de la competencia lingüística, debido a que enseñar gramática debe funcionar también para aprender a desarrollar el pensamiento científico, a realizar generalizaciones, manejar datos, razonar con ellos y elaborar hipótesis a partir de estos.

Otro estudio consultado corresponde a un trabajo teórico de Bosque y Gallego (2016), cuyo título es «*La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática*». Esta investigación contiene una tipología de ejercicios de gramática que se comparan con los ejercicios que resultan más habituales en los libros de texto de lengua castellana y catalana en España, así como con los que suelen proponerse en los exámenes de selectividad. Se explica que las actividades poco tradicionales son precisamente las que mejor desarrollan la capacidad de los estudiantes para observar, argumentar, reflexionar y, en definitiva, comprender las estructuras gramaticales. Por el contrario, las que poseen mayor tradición en las aulas (especialmente los de etiquetado y los de ampliación) son las que menos favorecen esas capacidades. En el artículo se presta especial atención a las competencias que cada tipo de ejercicio pretende potenciar, así como a sus posibles desarrollos didácticos en el aula.

Los ejercicios de gramática propuestos por los autores mencionados anteriormente admiten diversas variables en función de factores didácticos fáciles de considerar: el grado de dificultad que puedan mostrar y que el profesor deberá prever y graduar; el hecho de solicitar a los discentes que los resuelvan de manera individual o grupal; el plantearlos como ejercicios para el aula o como tareas para resolver en casa, entre otros. Precisamente, la investigación en curso retoma este trabajo porque las actividades sugeridas están diseñadas para que el estudiante tome conciencia de su lengua y desarrolle una actitud activa con relación a ella. Están concebidas, en efecto, para que este aprenda a experimentar, argumentar y valorar argumentos e hipótesis; a generalizar y evaluar las generalizaciones de los demás; a detectar redundancias, contradicciones e insuficiencias; a percibir la forma en que las palabras se apoyan unas a otras y crean estructuras complejas construidas a partir de otras más simples; a advertir que los significados no se construyen en la gramática independientemente de la forma, sino más bien a partir de esta.

También se consideró la investigación de Giraldo (2015), referida a «*La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje: Estudio en universidades de Manizales, Colombia*». El objetivo de este trabajo consistió en establecer si en las aulas universitarias de Manizales se hace uso intencional de la escritura como instrumento de enseñanza-aprendizaje e identificar estrategias de escritura aplicadas en el aula y las posibles orientaciones curriculares al respecto. La dirección metódica que orientó este estudio fue la búsqueda y análisis de información para confirmar o rechazar dos hipótesis planteadas. Esta fuente de información provino de los docentes universitarios que orientaban asignaturas distintas a las materias de lectoescritura o talleres de escritura.

La muestra para este estudio se conformó por 200 profesores de cinco universidades de Manizales; dos públicas y tres privadas. Los docentes que participaron en este estudio se seleccionaron aleatoriamente. Para recolectar la información, se aplicó una encuesta y una entrevista abierta, espontánea. En la encuesta se plantearon dos preguntas, a partir de las cuales se confirmaban o rechazaban las dos hipótesis. Cada una de estas solicitaba una respuesta cerrada y una abierta. Además, con la entrevista, muchos de los participantes enriquecieron las contestaciones mediante la narración de sus vivencias y actitudes en el aula de clase, relacionadas con procesos de escritura.

El presente estudio retoma a dicha investigación debido a que propone un programa que integra un trabajo consciente y sistemático, orientado al desarrollo de estrategias tanto cognitivas como meta cognitivas para la producción textual. Además, esta pretende que en sus prácticas de lectura y de escritura académicas, los estudiantes asuman un comportamiento estratégico sobre la lengua, los modos específicos de escritura y la regulación del proceso para llegar así a la construcción de conocimiento.

El siguiente antecedente corresponde al de Amaya (2012): «*La escritura de los adolescentes. Estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación*». Esta presenta un análisis de la escritura de los adolescentes de Bojacá, Colombia, a partir de un enfoque etnográfico con el cual se analizaron algunas producciones escritas realizadas de manera espontánea en el aula de clase. Los hallazgos ponen de manifiesto que los jóvenes sí escriben, pero alejados de los métodos y temáticas escolares. Sus producciones se aproximan más a una escritura como proceso lingüístico, cognitivo y social. La implementación de estrategias novedosas que tengan en cuenta el carácter lingüístico, cognitivo y social de la escritura se hace necesaria con el fin de conseguir un diálogo constante entre los intereses particulares de los estudiantes adolescentes y los propósitos pedagógicos de la escuela frente a esta modalidad del lenguaje.

El estudio se desarrolló desde el paradigma cualitativo, pues se orientó en profundidad de una realidad social, para lo cual realizó un proceso de recolección de datos configurados en numerosos textos que provinieron de técnicas diversas, de modo que esta metodología se convirtió un recurso idóneo para aproximarse a la teorización con base en cuatro dimensiones puntuales: inductiva, subjetiva, generativa y constructiva. Respecto a las estrategias e instrumentos, se tuvieron en cuenta: el análisis documental, la entrevista, la cámara del teléfono móvil, entre otros. La población que representa la muestra alude a dos instituciones. La primera es de carácter privado, ubicada en una zona del municipio de Cajicá. La segunda es de carácter público y rural. Está ubicada en la vereda Bojacá del municipio de Chía.

La relevancia del trabajo expuesto consiste en la importancia de accionar ante un problema educativo. Se plantea el hecho de que la posibilidad de vincular los hallazgos analíticos con la pedagogía de la escritura que propone la escuela se posibilita mediante la estrategia de la secuencia didáctica. A través de ella, la escritura puede reposicionar su papel en la vida escolar y su carácter procesual, cognitivo y social propio de esta modalidad del lenguaje. Así, se podrá avanzar hacia la apropiación de la redacción como un medio que posibilita el desarrollo cognitivo y lingüístico que hace visibles los pensamientos, y favorece la reflexión y revisión de lo que se piensa, para así lograr una mayor comprensión de sí mismo y una posición de juicio crítico como sujetos sociales.

La realización de investigaciones sobre la enseñanza de la gramática y la expresión escrita en la región centroamericana es escasa. Aun no se han concretado estudios que develen la situación de competencia comunicativa de los estudiantes de secundaria a nivel regional. La problemática se aborda a partir de las necesidades educativas de cada país.

En este contexto, se ha seleccionado el trabajo de García y Ortega (2017): «*Uso de conectores textuales en la redacción de textos argumentativos en los estudiantes del IPT México-Panamá y el Centro Educativo de Torti*». La intención de este trabajo fue conocer con mayor profundidad el grado de competencia en el nivel de redacción de textos argumentativos, así como el uso y manejo de palabras de enlace como los conectores, utilizados para expresar y sustentar puntos de vista sobre determinado asunto y emitir una valoración personal acerca de algún hecho conocido. Para analizar y calcular la frecuencia y cantidad de conectores utilizados, se emplearon las estrategias: gráfica de comparación y cuadro de porcentajes.

La población para dicho estudio estuvo comprendida por 148 alumnos de duodécimo grado: 83 del Centro Educativo de Torti y 65 del Instituto Profesional y Técnico México-Panamá. Finalmente, se seleccionó una muestra aleatoria de 20 estudiantes 10 discentes de cada sitio educativo. El enfoque que presenta es cualitativo descriptivo basado en las actividades de inducción y análisis para la comprensión del tema. Los procedimientos aplicados para la recolección de datos fueron: Taller de redacción, (pre test) como prueba diagnóstica para medir los conocimientos de los estudiantes respecto al tema; un taller de reconocimiento para identificar cuánto conocen los estudiantes acerca de los conectores textuales, una práctica de focalización (significado y uso textual) en la que deben elegir el conector que da sentido a la información, un mapa conceptual que se utilizó para organizar y unir las ideas referentes a la investigación y un pos test para medir los conocimientos alcanzados por los estudiantes respecto al tema.

La selección de este trabajo se debió a la intervención didáctica para mejorar la expresión escrita de los estudiantes. Precisamente, se muestra que, luego de un proceso pedagógico, se consiguió reforzar los conocimientos de los participantes y ofrecerles sugerencias para la redacción de los ensayos argumentativos con la ayuda de los conectores textuales, los cuales orientaron y guiaron a los discentes a plasmar las ideas, opiniones y sus diferentes argumentos. La propuesta de dinámicas grupales se considera esencial porque los participantes tienen la posibilidad de compartir sus experiencias, sugerencias u opiniones, y de esta manera ser capaces de estructurar y comprender la organización y enlace de párrafos con aporte significativo de los conectores textuales.

De igual manera, se ha considerado el trabajo de Solano (2013): «*El aprendizaje combinado y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita*». Este proyecto se ejecutó durante los años 2011 y 2012 con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Se enmarca dentro de la investigación-acción: explora y sistematiza el aporte que brinda la implementación del aprendizaje combinado (cursos bimodales) para el desarrollo de las habilidades de expresión escrita. Se diseñaron estrategias didácticas para la utilización de foros, wikis, bitácoras electrónicas, gestores bibliográficos, software para elaboración de mapas conceptuales, así como correctores ortográficos y diccionarios en línea, como medios para fomentar el uso de la lengua escrita en contextos significativos. Estas se ejecutaron con un total de ochenta y un estudiantes de la Universidad de Costa Rica y del Instituto Tecnológico de Costa Rica y trece docentes (diez impartían lecciones en Educación Superior, dos en el nivel secundario, para el Ministerio de Educación Pública y una laboraba para ambos niveles).

Posteriormente, se evaluaron los resultados a través del análisis de productos seleccionados, conversatorios con las docentes participantes, entrevistas a la población y análisis de las bitácoras de trabajo elaboradas por la investigadora. Se concluye que el aprendizaje combinado permite el desarrollo de las habilidades de expresión escrita, ya que esto implica el desarrollo de la capacidad y destreza para cumplir con las diferentes tareas del acceso al conocimiento sobre un tema para escribir, la planificación de los escritos, la producción textual propiamente dicha, la revisión del escrito y la divulgación de producto final.

El aporte que brinda el trabajo mencionado anteriormente consiste en el tipo de recursos didácticos para mejorar la redacción de los estudiantes, pues las estrategias diseñadas para apoyar el desarrollo de las habilidades de expresión escrita a través de la implementación del aprendizaje combinado, se consideraron tomando aspectos innovadores, como el uso de herramientas electrónicas: *C Map Tools*, *Wiki*, entre otros. Esto permite constatar que el aprendizaje combinado fomenta el desarrollo de las habilidades de escritura, pues Internet cuenta con herramientas que permiten potenciar la ejecución de cada una de las etapas que contempla el proceso de escribir, a saber: acceso al conocimiento, planificación del escrito, producción del texto, revisión y divulgación.

Otro antecedente es el de Irías (2008), titulado «*Sistema de tareas docentes para el perfeccionamiento de las habilidades de expresión oral y expresión escrita en la asignatura de Español del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*». Los resultados de la investigación fueron avalados de forma positiva, utilizando el método de expertos, lo que revela el aporte al proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Español, con posibilidad de introducción del sistema de tareas docentes a la práctica pedagógica. Como resultado del estudio y su aporte, se propone un sistema de tareas docentes para la asignatura español del CUED – UPNFM con una concepción que propicia un aprendizaje significativo y desarrolla las habilidades de expresión oral y expresión escrita.

Para acometer la investigación se aplicaron métodos teóricos, empíricos y de criterio de expertos. Los primeros tomaron en cuenta: análisis y síntesis para interpretar los resultados obtenidos de la aplicación de los métodos empíricos en el orden particular y general; Inductivo – Deductivo para realizar inferencias de los resultados obtenidos de cada pregunta y cada instrumento (métodos empíricos) en el orden individual y colectivo; así como para triangular toda la información obtenida y determinar el estado actual del problema, sus posibles causas y los resultados; Histórico – Lógico para determinar las regularidades y tendencias que han caracterizado en el cursar del tiempo al proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de Español; Enfoque Sistémico para elaborar el sistema de tareas docentes, teniendo en cuenta sus componentes, estructura, principio de jerarquía y las relaciones dialécticas entre cada componente que lo conforman. De nivel empírico se aplicaron encuestas para diagnosticar el estado actual del proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura y valorar el nivel de pertinencia y relevancia de los componentes del sistema de tareas docentes, y finalmente, análisis documental para determinar mediante la revisión de fuentes bibliográficas y del programa de la asignatura, el estado actual del problema y sus posibles causas.

El aporte de la investigación es la elaboración de un sistema de tareas docentes para la asignatura de Lengua, el cual estimula el perfeccionamiento de las habilidades de expresión oral y expresión escrita, potenciando la creatividad, el pensamiento crítico y reflexivo, la independencia cognoscitiva y sobre todo desarrollar el vínculo académico laboral e investigativo, componentes fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje. Las tareas docentes al estar diseñadas con enfoque de sistema, promueven que los estudiantes se desarrollen integralmente, ya que todo cometido presenta un grado de complejidad cada vez mayor, y unas a otras están dispuestas en forma interdependiente de modo que el desarrollo de las primeras sean indispensables para desarrollar las siguientes, lo cual permite la formación gradual del pensamiento crítico y autónomo y se fortalece la independencia.

En el ámbito nacional se han encontrado pocos estudios orientados a la aplicación de actividades metalingüísticas con determinadas nociones pedagógicas. Estos proponen que el estudiante debe ser capaz de usar la lengua en determinados contextos, de acuerdo con sus necesidades y prioridades, sin desconocer los principios gramaticales. Esto pone de manifiesto la importancia de plantear un enfoque en la enseñanza de la gramática que tenga efectos positivos en las habilidades discursivas de los discentes.

Una de las investigaciones con tales particularidades fue realizada por Sandoval (2018), se titula «*La oración subordinada adjetiva (de relativo) como mecanismo de progresión temática para la redacción del ensayo argumentativo*». Las conclusiones de este trabajo refieren a la falta de dominio de los pasos de la composición y fallas en la construcción de la oración subordinada adjetiva. Por otra parte, se expresan los alcances con la implementación de las estrategias de comprensión lectora, así como los avances sobre el uso de la subordinada adjetiva como mecanismo de progresión temática en la redacción del ensayo argumentativo.

La metodología implementada para dicha investigación inició con el análisis de la prueba diagnóstica. Con ella se detectaron las debilidades del conocimiento gramatical, en especial sobre la oración subordinada adjetiva. Se acompañó de guía de observación, del llenado de encuesta y entrevista a los discentes seleccionados. La población para este estudio fueron los estudiantes de primer año de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas de la modalidad por encuentro (sabatino) de la UNAN-Managua, porque ellos se convertirían en docentes de secundaria. La muestra con que se trabajó corresponde a trece estudiantes. Se analizó uno a uno los textos diagnósticos argumentativos producidos por estos, para determinar la situación escritural de los discentes.

La elección de este antecedente se debe a la propuesta de una secuencia didáctica orientada a contrarrestar una de las principales dificultades en la expresión escrita: la redundancia. Para ello, se integraron aspectos gramaticales, como la oración subordinada adjetiva, puesto que se orientó al estudiante a la reflexión metalingüística. Como su autor lo indica, la importancia del proyecto consiste en el desarrollo de competencias que permitan al individuo dar respuesta a las situaciones y problemas que se le van a presentar a lo largo de su vida en diferentes ámbitos: social, interpersonal, personal y profesional. Por lo tanto, el proyecto didáctico se convierte en la guía de la aplicación de las estrategias y sus actividades, para posibilitar una realidad de cambio en la práctica pedagógica.

En esta misma línea, se consideró un proyecto titulado «*La coherencia textual: ideas con sentido completo en la redacción de textos argumentativos*», cuyo autor fue Maradiaga (2017). Este trabajo fue desarrollado en el primer semestre del año 2016, con un grupo de 25 estudiantes de décimo grado del turno vespertino del Colegio Público Benjamín Zeledón, con una duración de doce sesiones de clase en la asignatura de Lengua y Literatura. Los resultados evidencian que el proyecto no fue tan exitoso como se esperaba, puesto que no todos los estudiantes lograron la competencia esperada. De acuerdo con los datos emitidos por el autor, con relación a la tesis y argumentos, lo superaron siete discentes; en oraciones bien estructuradas sintácticamente, cinco; en organización de las ideas claras cuatro; en la redacción de ideas libres de repeticiones cuatro, y en el uso del vocabulario adecuado, todos superaron dicho problema. A pesar de ello, se pudo constatar que si se continúa con la implementación de actividades diseñadas con estrategias metodológicas en todos los niveles, en un futuro los discentes lograrán superar dichas dificultades.

La investigación reveló que los escritos elaborados en la prueba diagnóstica, durante la aplicación del proyecto y el ensayo final permitieron un análisis comparativo para poder identificar si los estudiantes disminuyeron los problemas de ideas con sentido incompleto en la redacción de ensayos argumentativos. Durante el análisis se inició con la muestra de nueve estudiantes, seleccionados por conveniencia, que equivale al 36% del universo o población estudiada. Además, se tomaron los mismos aspectos encontrados en los ensayos. Las técnicas e instrumentos utilizadas para la recolección de datos fueron la observación, encuesta, entrevista, diario de campo y pruebas documentales. Por otra parte, la ejecución de este proyecto se enmarcó en el modelo de investigación-acción, ya que el propósito fue resolver problemas prácticos que se originan en el aula de clase.

El motivo por el cual se retoma este trabajo se debe a la propuesta de estrategias metodológicas para que los discentes puedan comprender a cabalidad como redactar ideas con sentido completo durante el proceso de redacción de ensayos argumentativos. Además, dicho estudio considera que es necesario ejecutar las actividades a través de una enseñanza directiva y no directiva donde el docente brinde un acompañamiento desde el inicio hasta la culminación de las fases. Esto significa un cambio positivo en el estudiante, pues este logra desarrollar habilidades que le permiten observar, analizar y redactar bajo una enseñanza constructivista, lo cual puede evidenciarse en el texto que reproduce aspectos lingüísticos y semánticos.

El último antecedente refiere a un estudio que, por su naturaleza, pertenece a los campos de la psicología del aprendizaje y la didáctica de la lengua materna. Es una tesis doctoral realizada por Escobar (2016). Se trata de «*Esquemas de aprendizaje de la Gramática*», estudio guiado por componentes teóricos y metodológicos. De ahí que al autor propusiera el término *esquema de acción o de aprendizaje* como concepto central, desde el cual se obtuvo un nivel objetivo de comprensión y explicación del aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Gramática Española I, que se imparte en el tercer semestre de la carrera Lengua y Literatura Hispánicas, de la Facultad de Educación e Idiomas. Esta surge de la necesidad de mejorar este proceso encargado de preparar a docentes que se desempeñarán o trabajan en el nivel de enseñanza Secundaria. De acuerdo con los resultados obtenidos de este trabajo, los discentes que cursaron la asignatura Gramática Española I, tenían un nivel de conocimiento gramatical inicial (de acuerdo con el modelo de medición seleccionado), ubicado entre el Nivel 0 y Nivel 1 (no asimilado e incipiente) para los subesquemas conceptuales-factuales, lingüísticos y técnico-procedimentales.

La investigación, debido a su complejidad y primer acercamiento al campo, metodológicamente es cualitativa basada en el paradigma interpretativo. A partir de esta concepción epistemológica se propusieron instrumentos y técnicas que favorecieron la recolección de información (conocimientos previos de los discentes, discursos y acción de los estudiantes y docente) en tres subfases: Subfase A, entrevista a profundidad con el docente (cualitativa), Subfase B, diagnóstico (cuantitativo-cualitativo) y Subfase C, estudio de casos (cualitativa). Tanto el cuestionario y la prueba diagnóstica para la obtención de los conocimientos previos de los estudiantes como los guiones para las entrevistas en profundidad fueron validados a fin de darle fiabilidad a los diferentes datos que sustentaron la indagación.

Los resultados obtenidos fueron la base para elaborar y presentar un modelo con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes desde una propuesta de esquemas de acción/aprendizaje. Con este se esperó consolidar los conocimientos teórico-prácticos sobre la lengua materna y el desempeño en la enseñanza de esta en la Educación Secundaria.

De acuerdo con el autor, la realización del trabajo fue factible, porque se contó con las bases técnico-metodológicas necesarias para abordar la complejidad del aprendizaje de los estudiantes en el ambiente del aula de clase. Por otro lado, la revisión teórica demostró que la investigación es innovadora, en tanto los estudios sobre esquemas de acción surgieron en el campo de las matemáticas. Luego los resultados fueron adaptados a indagaciones en las ciencias naturales. Por lo tanto, aplicarlos al aprendizaje de la gramática de la lengua española –ampliando los planteamientos teóricos– se considera un aporte

significativo a los estudios de la psicología del aprendizaje y la didáctica de la lengua materna. De ahí el motivo por el cual se retoma este trabajo. Precisamente, en el aprendizaje de los estudiantes no solo interviene el desarrollo alcanzado por sus sistemas esquemáticos, sino la concepción de enseñanza y aprendizaje empleados, un programa de asignatura que requiere una mejora (orden y tiempo dedicado a los contenidos), y la falta de un modelo de aprendizaje favorecedor al desarrollo adecuado de los esquemas de aprendizaje gramatical.

5.2. Marco teórico

5.2.1. Competencia comunicativa

Existe una capacidad para intervenir en eventos comunicativos y evaluar la participación individual y la de otros: la competencia comunicativa. Desde la perspectiva de Girón y Vallejo (1992), esta comprende las aptitudes y conocimientos que un individuo debe tener para utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su alcance, en tanto le permitan comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural determinada. Por su parte, Lomas, Osoro y Tusón (1993) destacan que la competencia comunicativa exige no solo la habilidad para manejar una lengua, sino además saber situarse en el contexto de cada colectividad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas.

Debido a que el propósito central de la educación escolar consiste en el mejoramiento de habilidades, no se puede omitir el desarrollo de la competencia comunicativa, pues la enseñanza lingüística pertinente contribuye al fortalecimiento de las capacidades comprensivas y expresivas de los estudiantes. En virtud de lo anterior, las reformas del sistema educativo nacional emprendidas en los dos últimos años –en todos los niveles- coinciden en un aspecto clave: un currículo basado en competencias. El Ministerio de Educación Nacional, dentro de su Diseño Curricular actualizado, plantea que en la disciplina de Lengua y Literatura se debe trabajar a partir del Enfoque Comunicativo Funcional, ya que está centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa. Así lo precisa:

Cualquier aprendizaje escolar debe ser significativo y funcional (...) En el caso de la enseñanza de la lengua, el alumnado debe comprender que su aprendizaje será útil en su vida personal y social, y no sólo cuando se requiere aprobar la materia al finalizar el curso, por tanto tiene que aprender a usar de una manera competente la lengua. (Ministerio de Educación, 2019, p. 16)

De lo anterior se deduce que la lengua debe ser considerada como un mecanismo de comunicación primordial para la vida en sociedad. Esta premisa sobre el valor del idioma y sus usos en el mundo moderno es esencial para que los estudiantes estimen cualquier aprendizaje. En este sentido, el especialista en lengua debe procurar los fines esenciales de la educación lingüística, mediante un acompañamiento que permita al discente reflexionar sobre su conocimiento, en lugar de solo asimilar los contenidos.

Por otra parte, el docente debe enfocarse en que los escolares dominen las destrezas de expresión y comprensión de mensajes orales y escritos que favorezcan una conducta comunicativa adecuada a los diferentes contextos de la interacción humana. Ello es elemental para que los estudiantes, además de convertirse en usuarios competentes de su lengua materna, sean sujetos capaces de identificar varias opciones de respuesta y seleccionar el esquema de actuación correcto para resolver de forma efectiva y oportuna la situación –compleja- que se le presenta, sea en su vida personal, social y laboral o profesional (Zabala y Arnau, 2008). A fin de que esto sea realizable, el profesor debe aplicar la metacognición y dilucidar la diferencia entre los sistemas en que se manifiesta la competencia comunicativa (Quintana, 1996; Rincón, 2004).

Con relación a lo anterior, Rincón (2004) señala que dicha competencia se refleja tanto en los sistemas primarios de comunicación como en los secundarios. Este autor destaca que los primeros refieren a la interacción cotidiana: funcionan para el intercambio comunicativo necesario en el desempeño de todos los roles implicados en la vida en sociedad, como una llamada telefónica, una carta, un memorando, un cartel, un noticiero radial, entre otros. Por su parte, los sistemas secundarios son de mayor elaboración y complejidad, debido a que requieren más capacidad cognitiva del hablante-oyente o escritor-lector real en su labor de codificar y descodificar textos. De ahí que el profesor enfatice en estos sistemas, donde la comunicación es básicamente escrita –aunque comprende formas orales como conferencias, foros, seminario-. Se trata de la expresión literaria, científica, técnica, sociopolítica, jurídica (Girón y Vallejo, 1992).

De lo expresado en los acápites anteriores se deduce que la competencia comunicativa no se limita a la competencia gramatical o al conocimiento del sistema semiótico de una lengua, sino se configura por la adquisición y desarrollo de una serie de competencias como la quinésica, proxémica, pragmática, textual, lingüística, paralingüística, estilística, entre otras. Además, es necesario que la educación lingüística se ejecute de manera pertinente para que los estudiantes desarrollen sus habilidades de comunicación oral y escrita. Debido a las variables de escritura que incluye este trabajo, se abordará únicamente las competencias estilística, textual y pragmática.

La competencia estilística refiere al modo o intención en que se expone determinada situación. En esta línea, Marouzeau (1946) considera a la estilística como la actitud del sujeto hablante o escribiente ante el material que le ofrece la lengua, esto es, el modelo de utilización de los medios de expresión lingüísticos para un fin concreto. Así, la competencia estilística centra su estudio en las disímiles formas de enunciados que se producen en el discurso y en la selección que hace el emisor según el objeto de la comunicación, es decir, de acuerdo con los factores estilísticos que intervienen en esta. Por su parte, Lázaro (2003) plantea que el estilo destaca las formas lingüísticas diferentes y las relaciones con el contexto en términos de posición, actitud, carácter y factores sociales, puesto que se refiere a la adecuación de las posturas del emisor.

En otro orden, cuando los usuarios de una lengua son capaces de construir textos bien formados o aceptar escritos de otros como coherentes y cohesionados, se posicionan en la competencia textual. Buriticá (2008) destaca la importancia de esta competencia en el ámbito educativo, puesto que el estudiante distingue las tipologías textuales, identifica los rasgos específicos predominantes en cada clase de textos, los analiza de modo que infiere sus mensajes, reconstruye estructuras locales, globales y explica sus estructuras retóricas. Asimismo, es capaz de producir enunciados, reconocer irregularidades sintácticas y reelaborar la significación representada en las estructuras profundas de los escritos. También reconoce y produce superestructuras, entendidas como el seguimiento de un principio lógico organizativo del texto, en sus macro componentes.

En la competencia textual intervienen operaciones mentales muy complejas como planificar, redactar y revisar. Estas requieren que el emisor considere diversos niveles textuales que involucran aspectos como: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, entre otros (Caldera, 2003). Además, esta competencia implica las competencias cognitiva y semántica.

En consideración a la competencia cognitiva, se debe resaltar la capacidad para llevar a cabo cierta labor decodificadora, pues los conocimientos generales de cada persona le permiten reconocer e interpretar los contenidos científicos, socioculturales o ideológicos de un texto. Rincón (2004) agrega que tal competencia posibilita la comprensión e interpretación de escritos de carácter científico, técnico, literario, político, periodístico, comercial, puesto que, para adelantar ese proceso, se debe tener un conocimiento de las maneras específicas cómo dichos textos se estructuran y formulan.

Por su parte, la competencia semántica se evidencia cuando se asigna el significado adecuado a cualquier signo o se establece su relación con un referente determinado. De igual manera, cuando se comprende el sentido de una frase o de una oración, o se realiza la interpretación global de un texto. En virtud de ello, Barrón (2000) expone que la competencia semántica refiere a la capacidad de reconocer, usar los significados y el léxico de manera pertinente según el contexto comunicativo.

Finalmente, la competencia pragmática se presenta como la habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, de acuerdo con la intención y la situación comunicativa (Rincón, 2004). En la expresión escrita, ello significa ser capaz de ejecutar acciones sociales mediante el empleo adecuado de palabras o frases, utilizados según objetivos deseados: persuadir, informar, describir. Por su parte, Verschueren (2002) considera que la competencia pragmática consiste en la capacidad de las personas para producir e interpretar enunciados en contexto; de ahí que se tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo.

En suma, la idea de competencia comunicativa sobrepasa la de competencia lingüística, pues a fin de lograr una comunicación eficaz, se necesitan conocimientos generales, normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se proponen y nociones socioculturales (valores, actitudes, roles, relaciones de poder, entre otros). Precisamente, el abordaje de estos aspectos en el presente trabajo permite considerar la expresión escrita como una herramienta fundamental para la comunicación. Los educadores deben desarrollar en los estudiantes los conocimientos, habilidades y actitudes que requieren para ser usuarios competentes.

5.2.2. La comprensión lectora en el proceso de producción escrita

Los conocimientos y habilidades de razonamiento necesarios para el desarrollo de la expresión oral y escrita se obtienen a través de la lectura. Precisamente, uno de los objetivos fundamentales de la escuela consiste en promover el mejoramiento de la comprensión lectora mediante el análisis de tipologías textuales distintas. En este sentido, es conveniente profundizar en los contenidos sobre los textos, así como técnicas y estrategias aplicadas en actividades escolares que puedan facilitar la capacidad de comprensión escrita en los estudiantes.

La lectura guiada de forma pertinente sobre cualquier material contribuye a mejorar la comprensión lectora de los discentes hasta el nivel en que estos sean capaces de aprender por ellos mismos, de modo que puedan, como ciudadanos, desarrollar un rol constructivo en la sociedad. Al respecto, el Ministerio de Educación resalta en la malla curricular que: «la lectura bien dirigida activa el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas cognitivas» (MINED, 2019, p. 18). Con ello se posibilita el cumplimiento de la competencia comunicativa, específicamente discursiva, vinculada con la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación captando o produciendo textos con sentido. El MINED (2019) explicita la importancia de estimular dicha competencia en los estudiantes, debido a que «abarca los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia» (p. 16).

El desarrollo de la habilidad de redacción escrita implica la estimulación del pensamiento que surge mediante la capacidad cerebral inherente, por naturaleza, a cada individuo, la cual se mejora mediante la interacción con su misma especie en un contexto determinado. Entonces, la función primordial del docente será buscar todas las estrategias necesarias para desarrollar la capacidad cognitiva y significativa mediante un acompañamiento directo hasta que el discente por sí solo sea capaz de comprender para luego redactar un texto. De acuerdo con Smith (1989), esto se debe a que la comprensión lectora es la base del conocimiento, la fuente de riqueza que redimensiona al sentido social y crea nuevas posibilidades de demostración. Es así como el desarrollo de esta macrohabilidad brinda a los estudiantes más oportunidades de entender los contenidos, de aprender a aprender y a desenvolverse en el ámbito social, cultural y educativo (Adam y Starr, 1982).

Los estudiantes, al comprender las claves que le ofrece un texto, discurren en la representación de sus propias ideas, en tanto desarrollan la capacidad de producir un escrito y expresan la complejidad de su pensamiento. En esta línea, Carney (1992) expone que los lectores cuando se interrelacionan con la información de proposiciones sucesivas utilizando las relaciones semánticas y referenciales que se encuentran en el texto, son capaces de materializar cierta parte de la complejidad de sus esquemas mentales a través de la escritura. Dentro de esta perspectiva teórica, Vigotsky (1979) señala que el docente, debe, por una parte, comprender que esta es un proceso dialéctico, pues el avance en su adquisición implicaría el progreso en la consecución de la lectura, lenguaje oral y por ende el enriquecimiento del lenguaje interior; lo que significaría un avance en el desarrollo de la consciencia del ser humano.

Por lo expresado anteriormente, se puede establecer que el proceso de composición escrita debe estimarse como un procedimiento que exige, por una parte, una compleja estructuración del pensamiento y, por otra, la realización de una serie de acciones (planificar, textualizar y revisar) y de operaciones que hacen posible estas acciones. Respecto a las operaciones implicadas en el acto de escribir, Dubois (1996) manifiesta que el proceso de escritura es una actividad verbal regida por un motivo, subordinada a una tarea y proyecto determinados, que se ejecuta sobre un control permanente por parte del escritor. Esta actividad verbal se realiza a través de los mecanismos del lenguaje interior y necesita para su realización el dominio de las formas del lenguaje escrito. Esto se corrobora con el planteamiento del Ferreiro y Gómez (1998): «La producción textual se considera no como un todo acabado; sino, como un proceso activo donde se generan, enriquecen y organizan ideas para un lector, que luego se traducen al código escrito» (p. 57).

El estudiante requiere conocer el objetivo o finalidad de la escritura, saber qué intención se tiene al redactar un texto. Por lo tanto, es conveniente que se familiarice con el tipo de escrito antes de practicar las destrezas implicadas en su composición y cualquier aspecto que se enseñe debe demostrarse a través de un modelo. A juicio de Pincas (1982), el método óptimo para enseñar a escribir debe basarse en una imitación con ayuda, es decir, se deben utilizar referencias apropiadas que funcionen como ejemplos. En el caso de la estrategia validada, se inició con la lectura comprensiva sobre la teoría de ensayos argumentativos y respectivos modelos de análisis.

5.2.3. La expresión escrita

5.2.3.1. Conceptos sobre expresión escrita

La expresión escrita es uno de los elementos que ha permitido al hombre desarrollarse en sociedades más complejas debido a la abstracción necesaria para ejecutarla. Según Vygotsky (1977), la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y auto dirigido hacia objetivos definidos previamente. De acuerdo con este autor, durante ese proceso la acción consciente del individuo estará dirigida hacia dos objetos de diferente nivel. El primero corresponde a las ideas que se van a expresar. El otro está constituido por los instrumentos de su expresión exterior, es decir, por el lenguaje escrito y sus reglas gramaticales y sintácticas, cuyo dominio se hace imprescindible para su realización. Con base en ello, la escritura como mediadora en los procesos psicológicos, activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como la percepción, atención, memoria y pensamiento, las cuales están involucradas en el proceso de composición escrita.

El lenguaje escrito es una herramienta útil para precisar y elaborar el proceso de pensamiento. De acuerdo con Camps (1990), este incluye operaciones conscientes con categorías verbales, lo cual garantiza el control sobre los procesos que se realizan. De esta manera, la escritura al ser una actividad conscientemente dirigida, ayuda a organizar el pensamiento y elaborar nuevos conocimientos. Asimismo, permite la expresión de ideas y sentimientos, que pueden ser: comunicar y compartir a través del tiempo y espacio.

En la educación media nacional, la expresión escrita se caracteriza por dirigirse hacia la producción de diversos géneros textuales ordenados en torno a una serie de necesidades específicas de comunicación. En este propósito, ocupa un lugar preponderante, el conjunto de procedimientos sistemáticos para la elaboración de textos que contribuye a establecer nexos intertextuales y extra textuales. Por ello, los estudiantes deben redactar ensayos, informes, investigaciones documentales, entre otros, con el objetivo de mejorar sus habilidades escriturales.

5.2.3.2. Cualidades de la expresión escrita

La expresión escrita, debido a los aspectos normativos que la orientan, debe cumplir con algunas condiciones para que el mensaje se transmita correctamente. Existen ciertas reglas para conseguir este objetivo. Según Bernárdez (1994), estas corresponden a la coherencia, cohesión y adecuación.

La coherencia es un elemento funcional de la macroestructura textual. Se encarga de asegurar la continuidad del sentido y la interconexión del contenido del texto (Beaugrande y Dressler, 1997). En opinión de Bernárdez (1997), dicha cualidad alude al vínculo existente entre las oraciones del escrito, el cual contribuye a la constitución de un mensaje con significado superior que engloba a la connotación de todas y cada una de ellas. En este sentido, la coherencia determina la clase de acto comunicativo realizado en la expresión de enunciados y la manera en estos se relacionan en forma lineal y global para finalmente formar piezas de lenguaje que se pueden terminar como explicación, descripción, generalización, entre otros.

Por su parte, Van Dijk (2000) y Manayay (2007) coinciden en que la coherencia es de naturaleza semántica y pragmática. En primera instancia, esto se explica porque tal propiedad posibilita la organización conceptual (estructura de las ideas) en el texto. En segunda, se debe a la intención comunicativa del emisor, pues esta ha de expresarse en consonancia con la lógica del pensamiento humano (Martínez, 2005). Estos elementos fueron claves al momento de proponer una estrategia didáctica enmarcada en el mejoramiento de las habilidades escriturales de los estudiantes. Se consideró que estos, a fin de redactar un texto coherente, estimen imprescindible estructurar las oraciones adecuadamente, de modo que respeten las normas morfosintácticas de la lengua y, sobre todo, el carácter lógico del contenido.

Uno de los aspectos que incluye la coherencia es la unidad de sentido, asociada a la noción de que un texto debe tratar un solo tema. A juicio de Medina y Arnao (2013), esta comprende dos dimensiones. Por un lado, la faceta global, concerniente a la unidad de sentido del texto completo, es decir, al vínculo entre el tema y las ideas principales de cada párrafo. Por el otro, el aspecto local, referido a conexión temática entre las ideas de los párrafos y la relación entre las funciones semánticas de una oración.

Precisamente, la unidad de sentido es el constituyente más axiomático de un texto apropiado, pues, como se mencionó en el apartado anterior, devela la existencia de un asunto o idea central que aglutina a todas las partes de un escrito. Fuentes (1996) señala que los enunciados se caracterizan por tener una unidad tópica y expresar un subtópico del tema delimitado del texto, por lo cual este debe desarrollarse de forma secuencial. Ello corresponde a las divisiones que el escritor realiza en su escrito, con base en criterios informativos, así como las partes en que se divide el tema según la superestructura.

Otro elemento de la coherencia corresponde a la progresión temática: un mecanismo que dosifica y organiza el desarrollo de la información en un texto. Es, por tanto, uno de los fenómenos que más claramente manifiesta la consistencia textual. Para Zayas (1994), ello se explica debido a que, si un escrito presenta esta propiedad textual ha de desarrollar un tema o tópico de manera que progresivamente se vaya añadiendo información nueva a la conocida por el contexto.

Por otro lado, la coherencia es la que determina si un texto es más o menos informativo en detrimento de otros aspectos considerados auxiliares desde una perspectiva textual, como el fonético o el morfológico. De ahí que convenga señalar un elemento más de esta propiedad: la informatividad. En la apreciación de Beaugrande y Dressler (1997), esta se relaciona con el nivel de procesamiento mental que demanda un texto en función del grado de novedad que capta en sus receptores. Por su parte, Marín (2004) expone que todos los mensajes no son igual de informativos. En consecuencia, una de las manifestaciones muy evidentes de la informatividad es la elección de vocablos y construcciones sintácticas que, en conjunto, resulten nuevos, inesperados o imprevisibles para los lectores y, a su vez, evoquen más posibilidades expresivas o de significado, de manera que se pueda obtener la máxima focalización.

La segunda cualidad de la escritura concierne a la cohesión, cuya función consiste en unir frases de tal forma que no haya ruptura entre ellas, sino que sea continua. Esta describe los mecanismos de tipo sintáctico y semántico que son empleados para enunciar las distintas partes del texto, ya sean palabras, oraciones o párrafos. En una acepción más concisa, Bernárdez (1982) manifiesta que la cohesión es la relación entre ciertos elementos de diferentes oraciones que pertenecen a un texto, la cual se refleja en la

abundancia o carencia de conectores que permiten comprender el mensaje. Esta conecta entre sí los elementos de la superficie textual a partir de las dependencias gramaticales. De ahí que se divida en cohesión léxica y cohesión gramatical.

La tercera propiedad textual es la adecuación, la cual permite adaptar los principales factores de la comunicación a la situación concreta y a cada tipo de texto. En virtud de ello, Bernárdez (1982) expresa que debe existir relación entre receptor con el tema, el tipo de texto, el contexto comunicativo discursivo y el marco espacio-temporal. Estos principios de eficacia y efectividad se encargan del esfuerzo del escritor en el texto, la facilidad con la que se alcanzan metas de comunicación y el respeto a las normas de textualidad. Según Marimón (2008), algunos aspectos de la adecuación textual corresponden a la economía de la expresión y al vocabulario.

Las propiedades textuales descritas adquieren relevancia en la presente investigación, debido a que constituyen un medio para que los estudiantes desarrollen sus esquemas cognitivos y capacidades comunicativas en distintas situaciones. Respecto a la expresión escrita, es necesario resaltar la aplicación de estas reglas, pues garantizan el éxito de la comunicación y evidencian el nivel de análisis de los discentes. Además, en su utilización estos pueden comprender el carácter flexible, recursivo e interactivo de la redacción. De igual forma, se convierten en sujetos autónomos y críticos, al ser capaces de discriminar cualquier tipología textual, a partir de su forma y contenido.

5.2.3.3. Dificultades de los estudiantes en la expresión escrita

Uno de los propósitos fundamentales de la educación está relacionado con el desarrollo de la expresión escrita, no solo por su importancia en la formación personal e intelectual del estudiante, sino por su implicación en el desarrollo tecnológico y cultural de una sociedad. No obstante, muchos discentes no presentan mejora en sus habilidades de producción textual, pues continúan incurriendo en diversas falencias mientras escriben determinado texto. Entre las más usuales destacan la ausencia del proceso de escritura, poco dominio del léxico, uso inadecuado de categorías gramaticales, discordancia nominal y verbal, uso inadecuado de signos ortográficos y marcadores discursivos (Bereiter y Scardamalia, 1988; Luria, 1980).

A partir de los años setenta se desarrolló en Estados Unidos una serie de investigaciones sobre el proceso de producción de textos escritos sobre el marco de la Psicología Cognitiva. El desencadenante de este conjunto de estudios consistió en que, a pesar de los buenos conocimientos que tenían los estudiantes sobre gramática y el dominio de los diferentes usos de la lengua, sus resultados en composición no eran satisfactorios (Steinberg, 1980). En este sentido, interesaba conocer las distintas actividades de pensamiento superior que realizaba un escritor (novato, experto, niño o adulto) para componer un texto en el período de tiempo que inicia desde la creación de una circunstancia social (un motivo) que exige producir un texto (demanda de una tarea propuesta por un profesor, contestación a una carta, deseo de transmitir cierto tipo de información: científica, recreativa, etc., petición de cierta información) hasta que este se concluye.

Los diferentes medios de evaluación utilizados corresponden al análisis de protocolos en voz alta, análisis de borradores, entrevistas con los escritores, entre otros (Bereiter, Burtis y Scardamalia, 1988; Flower y Hayes, 1980). Con esta metodología pretendían detectar cuáles eran las necesidades de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita. Sobre el estudio de sus observaciones se dedujo que los escritores menos competentes dedican poco tiempo a los subprocesos de planificación y revisión de sus escritos, por ello no realizan una representación de la tarea teniendo en cuenta la audiencia, la función comunicativa y el contexto. Menos aún revisan el texto para constatar si se adapta a los objetivos planteados, de modo que este no expone lo que ellos quieren transmitir.

El problema que debe resolver el escritor está relacionado estrechamente con la producción de un texto delimitado por un tema y tipo de género literario. Esta forma de comportamiento mientras se escribe fue detectada, a través de reiteradas investigaciones por Bereiter y Scardamalia (1993), en una gran mayoría de discentes. Estos autores consideran que es una forma de adaptación al éxito en situaciones escolares donde el tema de los escritos está relacionado con contenidos escolares que los estudiantes deben dominar o sobre contenidos elegidos libremente por estos; de ahí que el objetivo de la escritura se reduzca a satisfacer los requerimientos del profesor.

De esta manera, cuando un estudiante domina el contenido sobre el cual debe componer y conoce las distintas estructuras textuales, conseguirá los resultados requeridos por el profesor. No obstante, esta forma de escribir, referida a la poca atención de los objetivos, planificación y problema de selección de contenidos, elimina la retroalimentación del proceso de escritura respecto al conocimiento y comprensión del escritor. En palabras de Bereiter y Scardamalia (1993): «para el que dice lo que sabe, la escritura es un medio de comunicación, pero no una herramienta del pensamiento» (p. 56).

Sobre esa misma línea, Rodino y Ross (1985) proponen la hipótesis de que las deficiencias en la escritura reveladas en los datos obtenidos en su estudio apuntan a una interferencia de patrones propios de la oralidad en el registro escrito. En otras palabras, los estudiantes muestran problemas para discernir cuáles elementos pertenecen a un registro o a otro y un escaso control e, incluso, desconocimiento, de los parámetros de construcción de los textos escritos, de ahí que escriban tal y como hablan coloquialmente. De acuerdo con los autores mencionados, las dificultades remiten, en muchas ocasiones, al bajo desarrollo de la competencia lingüística.

Por su parte, Rojas y Umaña (1986), se ocuparon especialmente del componente gramatical. De acuerdo con los autores, en un reducido grupo de discentes hubo un desempeño aceptable en el manejo de la morfosintaxis nominal, sintaxis verbal, formas adverbiales y nexos. Por el contrario, en casi todos esos mismos aspectos, los resultados de la mayor parte de estudiantes muestran una calificación por debajo del nivel de aceptabilidad. En el nivel léxico (variedad, palabras comodines, formas cultas, préstamos, propiedad en el uso), ninguna de los discentes presentó dominio. Tampoco los rubros relacionados con la estructuración del mensaje (cacofonía, subordinación recargada, estructura del escrito, secuencia y riqueza de ideas, orden general de la oración) brindaron datos favorables. En reiteradas ocasiones, los autores atribuyen los problemas encontrados a una falta de planificación, que se traduce en la expresión de ideas inconexas.

Otro problema de los educandos en la redacción de textos consiste en la puntuación descuidada y desconocimiento de sus usos más básicos. Según Jiménez (1987), a ello se le añade el exceso de subordinación, provocada por el descuido en la puntuación; pobreza de ideas: poca variedad y mucha repetición; alteración del orden lógico y sintáctico de la estructura oracional. Este autor destaca también que los escolares tienden a incurrir en el desajuste temático entre el título y el contenido; desconocimiento del uso del párrafo, en su estructura externa y su unidad interna; repetición de palabras, barbarismos, cosismos, alguismos, oseísmos, etceterismos, verbos fáciles, queísmos y falta de sinónimos.

El Ministerio de Educación Nacional, según explica en la malla curricular, está a favor de una enseñanza de la composición escrita que sea funcional para el estudiante. Para ello, apela a la necesidad de asimilar y conocer las convenciones de uso, estructura y forma con el objetivo de lograr una comunicación escrita y una representación de la realidad más eficaz. En este sentido, la producción textual consistirá en la didáctica de una gran diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con funciones propias y características lingüísticas particulares. Por otra parte, la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita no se debe focalizar en un solo enfoque, sino que es necesario la reorganización de la misma en torno a los modelos basados en la función y en los procesos, potenciando los contenidos y no descuidando la gramática.

5.2.4. Didáctica de la gramática y la expresión escrita

5.2.4.1. Enfoques didácticos

La enseñanza de la gramática implica considerar los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje, esto es, retomar las funciones de representación de los elementos posibles y la interacción entre los interlocutores en una determinada situación comunicativa. De acuerdo con Ortega y Uzcátegui (2007), el aprendizaje de la gramática de la lengua no es un fin en sí mismo, aislado de otros aprendizajes y del contexto social del estudiante, debido a que el conocimiento de esta disciplina debe servir como medio para desarrollar destrezas comunicativas que le faciliten interpretar y producir textos en otras áreas del saber. Con relación a ello, Vicens (2011) expone que una propuesta de intervención en el aula para enseñar gramática debe estar enfocada en que los educandos se involucren en escenarios de comunicación a fin de aprender y, a la vez, constituir para el docente un instrumento de evaluación formativa, un espacio de reflexión y una herramienta para sistematizar el saber lingüístico.

En virtud de que el aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico, Camps y Milian (2006) enfatizan en que la enseñanza de esta consiste en establecer vínculos entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, así como las nociones sobre la lengua y sus usos. En ese marco, los modelos lingüísticos no son los únicos que indicarán cómo actuar en el aula. Por ello, Vicens (2011) argumenta que es preciso redimensionar aspectos diversos. Verbigracia, comprender la complejidad sobre el tratamiento del sistema gramatical, identificar claramente los objetivos de estudio de los elementos parciales que los discentes deben conocer (la correlación temporal, la relación entre verbo y complementos). De igual manera, considera involucrar a los escolares en la recogida de datos que posteriormente serán observados y que permitirán contrastar, por ejemplo, su expresión oral y escrita; mostrarles que la oración no se reduce a un conjunto de relaciones morfosintácticas sino que en ella intervienen también aspectos semánticos y pragmáticos, es decir particularidades ligadas al significado de las palabras e intenciones del hablante-escritor.

Respecto a la enunciación previa, se requiere que el docente construya su pedagogía con base en la conjunción de sus conocimientos lingüísticos, didácticos y sicolingüísticos, que le permitan organizar su enseñanza a partir del uso del lenguaje y saberes intuitivos que tienen sus estudiantes como usuarios del idioma (Zayas, 2006). Por tanto, los ejercicios de gramática deben estar diseñados para que el discente tome consciencia de su lengua y desarrolle una actitud activa con relación a ella. Así, este aprenderá a experimentar, argumentar y valorar hipótesis; a generalizar y valorar las difusiones de los demás. También, será capaz de detectar redundancias y contradicciones; percibirá la forma en que las palabras se enlazan unas a otras y crean estructuras complejas construidas a partir de otras más simples. Finalmente, podrá advertir que los significados no se construyen en la gramática independientemente de la forma, sino a partir de esta.

En esta línea, la enseñanza de la gramática debe generar un aprendizaje basado en la reflexión sobre la lengua, que permita desarrollar la competencia metalingüística y conduzca a los estudiantes a un conocimiento consciente y explícito del sistema lingüístico (Ribas, 2010). Se estima indispensable que, desde la investigación didáctica, se estudien estos sistemas, representaciones y conceptos en el marco de las prácticas discursivas en el aula. Sin esta aportación no será posible abordar la definición de los contenidos gramaticales en la didáctica. Tampoco se podrá incidir en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua para una mejor educación lingüística de los estudiantes (Camps y Milian, 2006).

En otro orden, se distinguen cuatro enfoques metodológicos para la enseñanza de la expresión escrita, los cuales se derivan de la propuesta de Shih (1986) para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estos modelos han sido adecuados por Cassany (1990), de manera que incluye otros elementos planteados por distintos autores. Así, dichos enfoques corresponden al gramatical, funcional, de contenido y procesual. El primero se basa en el estudio analítico de estructura general de la lengua; el segundo propone un trabajo más holístico de la comunicación, a partir de tipos de texto y de materiales reales; el tercero se concentra en el contenido de los textos para aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita. El cuarto enfatiza en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos.

El presente trabajo retomó el enfoque procesual, debido a que está centrado en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos: se evalúan los pasos a seguir durante el desarrollo de creación y redacción de escritos. Cassany (1998) expone que para redactar de manera satisfactoria no es suficiente tener buenos conocimientos de gramática o dominar el uso de la lengua, sino es necesario comprender el proceso de composición textual. De acuerdo con este autor, el conjunto de estas estrategias constituye el perfil del escritor competente. Este es quien toma en cuenta a su lector; escribe borradores, desarrolla sus

ideas, revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse, entre otros aspectos. En este enfoque, el docente debe enseñar al estudiante no solo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar los pasos intermedios y estrategias que deben utilizarse durante el proceso de composición de textos, tales como la planificación, textualización y revisión (Camps, 1990).

En estos modelos, el proceso de escritura se entiende como una actividad cognitiva compleja. Este criterio se debe a que el escritor, durante el trabajo de redacción, utiliza una serie de estrategias y conocimientos, esto es, un conjunto de operaciones que interactúan entre sí para lograr la construcción del texto. Se trata de explicar cuáles son los procesos que el estudiante ejecuta durante la escritura, pues el acto de redactar no solo es expresar ideas o pensamientos, sino que «la escritura puede tener una función epistémica, lo que significa que puede contribuir a la elaboración del pensamiento» (Camps, 1990, p. 10).

El Ministerio de Educación destaca en la malla curricular la importancia de trabajar a partir de este enfoque, porque presta énfasis en el bloque de los procedimientos y las habilidades lingüísticas: «hay una especial atención al lenguaje oral y la escucha, así como interés en el uso de la lengua (proceso de la lectura, escritura, habla y escucha) más que en el aprendizaje teórico del código y sus normas» (MINED, 2019, p. 19). Asimismo, lo considera relevante porque permite el desarrollo del pensamiento reflexivo, de las capacidades, habilidades y destrezas para expresar las ideas con precisión, claridad, seguridad y confianza. Esto implica el aseguramiento sobre un análisis del saber de otras disciplinas más profundo; permite la interdisciplinariedad, la observación, estudio y práctica de la dimensión social de la lengua, así como la valoración de la importancia de la diversidad lingüística, como manifestación de diferencias dialectales, culturales, socioeconómicas y étnicas (MINED, 2019).

5.2.4.2. Proceso de enseñanza de la expresión escrita

Lo enfoques mencionados en el acápite anterior no son los únicos que determinan la enseñanza de la composición escrita. Por ello, Díaz-Barriga y Hernández (2002) destacan que los aspectos estratégicos, reflexivos y creativos de la escritura pueden ser enseñados si se atiende adecuadamente a las estrategias y procesos que la integran. Sobre este criterio, es oportuno resaltar la relevancia de la lectura, debido a que se constituye en un medio para reestructurar el pensamiento y comunicarse de forma oral y escrita (Colomer y Camps, 1996). Esto indica que el profesor aprovechará los momentos de comprensión para crear posibilidades de reflexión sobre el tema objeto de conocimiento y la composición de la tipología textual que el estudiante trabajará. «Una vez los discentes se hayan familiarizado con las superestructuras y su representación gráfica, se les puede pedir que practiquen concomitantemente con ellas en la redacción» (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 334).

Por otra parte, Madrigal (2015) manifiesta que no existe un enfoque integral para la enseñanza de la expresión escrita, ya que este deberá determinarse por varios factores: el nivel de los estudiantes, la situación en la que estén aprendiendo su lengua, así como las metas y necesidades que presenten. Esta condición requiere que el docente evalúe, de manera razonada y profesional, las diferentes posturas o enfoques, preservando los puntos de vista que le sean útiles en sus clases. De acuerdo con Ribas (1993), es un reto que el profesorado actual debe enfrentar para un mejor conocimiento y dominio de su trabajo. Por su parte, Richards y Theodore (1998) destacan que la invención de nuevas prácticas y enfoques respecto a la elaboración de programas de lengua y materiales refleja un compromiso para encontrar formas más eficaces de enseñar expresión escrita.

En razón de lo antes expuesto se mencionan algunos aspectos claves derivados del entrenamiento de procesos y estrategias que han sido desarrolladas en el marco de la didáctica de la composición escrita, por autores como Bereiter y Scardamalia (1987), Raphael y Englert (1988) y Cassany (1999):

- ✚ La enseñanza de los subprocesos y las estrategias de manera explícita.
- ✚ La utilización de recursos de enseñanza para apoyar la internalización de estrategias y procesos para lograr cambios en el dominio de la composición. Por ejemplo, las guías o fichas de apoyo, los diálogos y explicaciones sobre los procesos que ocurren cuando se compone, las oportunidades de escritura en grupo y el modelamiento (metacognitivo) del docente al estudiante.
- ✚ La propiciación de un entorno para la adquisición de las estrategias de composición, basado en un contexto interactivo entre los discentes y el profesor, logrado a través de situaciones de aprendizaje y transferencia de control progresiva.
- ✚ La interacción entre iguales como un contexto propicio para el aprendizaje y la práctica de los subprocesos y estrategias.

Los elementos mencionados se relacionan con la metodología procesual y funcional. Su práctica en una clase de redacción supone un cambio de actitud tanto del docente como del estudiante, pues estos deben comprender que el acto de escribir implica, además de una serie de actividades como el planeamiento del texto, la elaboración de esquemas, la redacción y revisión de borradores, el cotejo de las correcciones, entre otras, determinar un propósito para comunicar a una posible audiencia (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Esto significa plantear la enseñanza y la práctica de la escritura dentro de contextos comunicativos reales.

Desde otra perspectiva, Richards (1990) señala que existen actividades y estrategias cognitivas que pueden ser determinadas mediante procedimientos, como la observación, para averiguar cómo redactan los estudiantes; la entrevista antes y después de escribir, para establecer cómo negocian con aspectos particulares de una tarea de escritura; la verbalización, donde los discentes expresan las decisiones que tomaron durante la composición; y la revisión, que les permite examinar el diario de notas de sus procesos de redacción. Este es un planteamiento más creativo y abierto, pues admite conocer cómo los estudiantes a partir de sus necesidades comunicativas toman conciencia de las habilidades y destrezas que desarrollan en cada fase.

En esta misma línea, se ha considerado la propuesta de Bustos (2005), enfocada en las acciones didácticas que el docente debe emplear en cada subproceso de la composición escrita. Respecto a las orientaciones sobre la planificación, el autor señala que:

- ✚ El profesor procurará actuar conforme a tres principios, con relación al tema elegido: a) Que no se restrinja a su asignatura sino que sea abarcador de cuantas inquietudes mueven al ciudadano del siglo XXI. b) Que sea motivador e interesante para el discente, lo que redundará en beneficio de la calidad final. c) Que existan las suficientes fuentes de información que serán utilizadas, sobre todo en la biblioteca del centro y en el departamento didáctico. Finalmente, si el profesor considera que el tema no es adecuado, sugerirá ciertos cambios o propondrá al alumno otra opción.
- ✚ Con la lectura del guion del trabajo que el estudiante realizará, el profesor se apercebirá inmediatamente si es un plagio o un compendio de documentación o, por el contrario, presenta una parte documental y otra creativa y propia del discente. El docente dará el visto bueno al guion inicial, lo cual no significa que no puedan producirse modificaciones futuras.
- ✚ El profesor recomendará diferentes tipos de esquemas en función de la diversidad de sus estudiantes: la generación de ideas es buena para los desordenados y analíticos; la síntesis de ideas, por el contrario, rinde excelentes beneficios para los que tienen las ideas claras.
- ✚ A efectos prácticos, el docente completará la información sobre cómo se hace un trabajo escrito, tema sobre el que existe abundante bibliografía. Además, orientará la búsqueda de información hacia espacios físicos: biblioteca del Departamento didáctico o centro educativo. Asimismo, recomendará la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- ✚ El maestro propiciará que el estudiante actualice los conocimientos adquiridos en los ciclos anteriores sobre el funcionamiento de la biblioteca: ficheros de autores, de materias, signaturas, etc. Para tener ordenada la información, se trabajarán la recensión y la ficha de contenido.

- ✚ En cuestiones de tipología textual, realizará un breve repaso sobre los textos narrativos, dialogados y descriptivos, e insistirá en las formas de discurso propias del trabajo que realiza el estudiante: la exposición y la argumentación.

Respecto a la textualización, Bustos (2005) destaca que el docente:

- ✚ Insistirá en que el tono del escrito mantenga un lenguaje referencial con preferencia por la tercera persona del singular. De tal manera que se evite la utilización de la segunda persona (algo habitual, al principio) o el uso del «yo» enfático ni aún en los momentos de argumentación; en estos casos son preferibles fórmulas del tipo «en mi opinión», «a mi parecer» u otras similares.
- ✚ Recordará que todo escrito requiere la puntuación justa.
- ✚ Sugerirá que la oración sencilla y natural es mejor que la compleja y alambicada. Para conseguir esto propondrá la utilización de frases breves, que no abusen de la subordinación y ordenen los enunciados con sujeto, verbo y complementos.
- ✚ Insistirá en que cada párrafo desarrolle una idea principal.
- ✚ Recordará que los párrafos son separados por punto y aparte, y relacionados mediante conectores de transición para establecer orden y secuencia.

En la fase de revisión, el profesor:

- ✚ Organizará sus actividades centradas en el estudiante. Esta orientación se basa en un trabajo de aspectos procedimentales, por lo cual no se puede considerar que el resultado final sea siempre la excelencia, sobre todo si es la primera vez que se acomete este tipo de acciones.
- ✚ Enfatizará en las revisiones parciales de la construcción de párrafos y aún de las oraciones. Cualquier momento es oportuno para dedicar unos minutos a revisar el contenido y la forma del trabajo.
- ✚ En la redacción de oraciones, sugerirá la realización de algunas preguntas como ¿entiendo la oración a la primera lectura?, ¿es demasiado larga? o ¿se relaciona con las precedentes y siguientes?
- ✚ En la redacción de párrafos, instará al estudiante para que los lean, incluso en voz alta, de modo que en conjunto con los demás compañeros pregunten si cada párrafo desarrolla una idea principal, si progresa en el tema o si se relaciona con las otras partes.

- ✚ Prestará atención a aquellos errores que estén dentro del marco de la competencia de los estudiantes y el nivel concreto con el que se está trabajando. Por lo tanto, deberá tener muy claros cuáles son los objetivos y los contenidos lingüísticos propios del texto académico y del nivel al que se destinan.
- ✚ Se enfocará tanto en la corrección de errores morfológicos o léxicos como sintácticos (irregular distribución de los elementos en una frase, falta de concordancia, omisión de elementos de relación...), pragmáticos (inadecuación al registro o a la situación comunicativa) y de contenido.
- ✚ Privilegiará la autoevaluación-autocorrección y coevaluación, por lo que solo es un guía que facilita al estudiante las estrategias que le permitan revisar y corregir.
- ✚ Corregirá los escritos y cambiará solo los errores que considere necesario. Para favorecer la posibilidad de que sea el propio estudiante el que se auto-corrija, podrá utilizar un sistema de signos: un círculo (los problemas de gramática), una línea (vocabulario), dos líneas (marcadores del discurso), una línea ondulada (oraciones), dos líneas onduladas (párrafo), una línea vertical en el margen (no se entiende bien), entre otros.
- ✚ Se limitará a proporcionar la forma correcta para que sea el propio discente quien relea el texto y realice las correcciones posibles. Después, trabajará con cada estudiante, reflexionando sobre las correcciones realizadas y las causas del error.

Es preciso destacar que, durante el proceso, el profesor dedica un tiempo al seguimiento individual del trabajo escrito. Además, no delimita sus comentarios, sino que sugiere los cambios necesarios y nuevas perspectivas para que el estudiante continúe. Este intercambio es mucho más formativo y estimulante para el discente, especialmente cuando presenta dificultades para avanzar en el proceso.

La producción de textos escritos de corte académico es una tarea compleja, por lo cual el profesor debe facilitar el procedimiento con un aprendizaje colaborativo. La colaboración e interacción entre los propios estudiantes forma parte del proceso de aprendizaje: leen borradores, preguntan sobre cómo obtener información, se corrigen mutuamente, entre otros aspectos. Estos elementos permiten distinguir que la importancia está en el estudiante y no en el escrito: lo que interesa es que el discente mejore sus habilidades en el proceso de composiciones escritas; se pretende conseguir más que un texto de calidad.

5.2.5. El texto argumentativo

5.2.5.1. Características del texto argumentativo

Uno de los géneros discursivos más utilizados actualmente en distintos ámbitos es el texto argumentativo. En esta tipología textual el autor cumple el objetivo fundamental de respaldar una tesis para lograr una aceptación en cierto grupo. De acuerdo con Serafini (1994), el ensayo argumentativo es una composición escrita centrada, generalmente, en un aspecto concreto y cuyo objeto consiste en presentar las ideas del autor sobre un tema. Por su parte, Adam (1995) expone que dicho escrito se trabaja desde dos perspectivas: una inmersa en la opinión planteada y otra inmanente al lenguaje utilizado; es decir, la forma como el escritor expresa, a partir del punto de vista estético, su idea o ideas.

La intención de este tipo de escrito se relaciona directamente con la función apelativa del lenguaje: persuadir, convencer, aconsejar, sugerir, entre otras. Para Larrosa (2003), los ensayos argumentativos implican una respuesta por parte del receptor y, en dependencia de esta, el emisor verá o no cumplido su objetivo. También, pueden aparecer la función referencial (cuando se transmite una información) y la expresiva, según sea el grado de implicación del emisor en el planteamiento del tema. Por otra parte, dichos textos se caracterizan por una organización del contenido que lo define como tal: se presentan unas premisas o datos, que no se podrán aceptar si no se admite también una determinada conclusión o tesis (Dolz, 1993). De manera precisa, Díaz (2002) señala otras características sobre esta tipología textual:

- ✚ Puede contener reflexiones, ideas que convenzan y demuestren un punto de vista, comentarios, experiencias personales u opiniones críticas.
- ✚ El contenido es muy variado. El autor puede exponer sus ideas religiosas, literarias, filosóficas, morales o estéticas.
- ✚ Tono variado, que corresponde a la manera particular con que el autor ve e interpreta la temática que aborda.
- ✚ El autor tiene libertad de utilizar su creatividad en el contenido.
- ✚ Debe tener un tono determinado. Puede ser profundo, poético, didáctico, satírico, etc.
- ✚ La amenidad en la exposición debe sobresalir sobre el rigor sistemático de esta.
- ✚ Su extensión depende de la profundidad con la que se pretende abordar el tema.
- ✚ En la mayoría de los casos tiene una lista de las referencias bibliográficas utilizadas.

El ensayo, además de lo expuesto anteriormente, se convierte en una tarea habitual para los estudiantes. Por ello, realizar un abordaje de sus partes y lógicas de producción será de ayuda para estos y se transformará en una manera de adaptarse a la composición argumental ensayística. Esto se explica porque no solo aporta en materia académica, sino en materia humana, debido a que argumentar implica convencer al otro desde lo académico y ético: a partir del comportamiento mismo a lo largo de la vida y la conciencia en la toma de decisiones (Zambrano, 2012).

Es importante que los estudiantes sean conscientes de la complejidad académica de la producción ensayística, del valor sociocultural del texto argumentativo y su funcionalidad en múltiples escenarios de la vida (Vásquez, 2008). De ahí que sea relevante la realización de investigaciones sobre dicho texto que comporten reflexiones y recursos de escritura argumental, con el ánimo de reforzar sus nociones sobre este género discursivo y, sobre todo, ampliar sus estrategias de redacción. Se espera que ello les permita enfrentar con criterio las dificultades propias del ensayismo y participar en la cultura académica y en la vida de manera segura y efectiva.

5.2.5.2. Estructura del texto argumentativo

El texto argumentativo posee introducción, desarrollo y conclusión. Se distingue de otros escritos por incluir una tesis que debe ser sustentada con argumentos en los párrafos intermedios y reafirmada en el apartado conclusivo. De acuerdo con Díaz (2002), aun cuando el ensayo argumentativo carece de una estructura rígida y única, los escritores, al momento de redactar, procuran organizarlo sobre la base de un título, una introducción, una sustentación que ofrece a favor de la tesis y, algunas veces, por las refutaciones que tienden a desprestigiarla, y una finalización coherente con la sustentación ofrecida.

La introducción del ensayo debe captar la atención del lector. Su escritura es, en este sentido, una actividad compleja, debido a que proviene de esquemas bastante fijos. Además, debe ser coherente con la sección central del trabajo; de ahí que resulte conveniente redactarla al finalizar el proceso de textualización (Serafini, 1985). Según Díaz (2002), los escritores en sus párrafos de iniciación recurren a diversas estrategias retóricas, como referirse a los antecedentes del tema, expresar la importancia y actualidad de este; presentar una síntesis del trabajo, explicitar la tesis que se va a defender, resumir una opinión que va a ser objeto de una refutación; ubicar el tema en su contexto histórico, explicar o definir algún concepto clave para el desarrollo del ensayo, con un frase provocadora o audaz (con una frase célebre o un aforismo, una anécdota, una pregunta retórica cuya respuesta tiene que ver con la tesis que se propone sustentar o con una comparación o analogía).

El desarrollo del ensayo está dedicado a la argumentación (Anguiano, Huerta y Almazán, 2014). Por lo general, en cada uno de los párrafos se aborda algún aspecto diferente de la tesis, pero hay ocasiones en que los argumentos son tan extensos que requieren más de un párrafo para su desarrollo (Díaz, 1986). Además, existen apartados que introducen ideas necesarias para una mejor comprensión de los argumentos, ya sea ofreciendo información contextual, definiciones o explicaciones necesarias.

El párrafo conclusivo es tan significativo como el inicial, pues ahí el autor no solo se limita a sintetizar lo comentado en los párrafos que lo anteceden, reafirmar la tesis o contradecirla, sino que puede exponer todo su conjunto argumentativo para impactar al lector e incidir en él. En la conclusión no se da por hecho que el tema haya sido agotado, incluso podrá servir para continuar con las reflexiones relativas a la temática, extendiendo una invitación a los lectores. Por ello, es frecuente que se sintetice lo planteado o se concluya con alguna reflexión coherente con el tratamiento dado al tema. La extensión es proporcional al desarrollo del ensayo (Díaz, 1986).

5.2.5.3. Proceso de composición del texto argumentativo

La escritura, como se ha mencionado en algunos apartados de este trabajo, es un proceso cognitivo complejo que requiere de varias operaciones y subprocesos cíclicos e interactivos. Además, implica consciencia de todos los elementos que determinan la situación concreta en la que se produce el escrito; los relacionados con la intención y con los temas e ideas concretas sobre los que tratará el texto. Este proceso de producción, en el caso del ensayo argumentativo, demanda el conjunto general de subprocesos o fases correspondientes a la planificación, textualización y revisión.

5.2.5.3.1. Planificación

La planificación de un texto argumentativo supone el pensamiento y reflexión antes de la escritura de párrafos, es decir, determinar el asunto y el modo en que este se desarrollará, según el propósito comunicativo. Comprende la definición de objetivos y el establecimiento del plan que guiará la producción. Al respecto, Calkins (1997) y Cassany (1999) coinciden en que esta operación consta de tres subprocesos: la activación para la generación de ideas; el establecimiento de objetivos en función de la situación retórica y la organización de las proposiciones o enunciados que se desarrollarán. En este sentido, la formulación de un plan de ideas relevantes como tentativa, aumenta las probabilidades de alcanzar buenos resultados.

El modelo de producción textual sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico plantea la importancia de establecer el tema acerca del cual se escribirá, definir el público al que estará dirigido y la intencionalidad del ensayo (Didactext, 2003). El tema, porque implica definir de qué se discutirá; esto es, delimitar las bases sobre la cual se desarrollará el ensayo. El público, porque surgirá así un diálogo entre escritor–texto, lector–texto y escritor–lector. Con el destinatario previsto, es factible determinar el tipo de lenguaje que se utilizará, las estrategias que se emplearán para persuadirlo, las fortalezas y las debilidades de la tesis, las conclusiones y las premisas, las fuentes pertinentes para el ensayo, así como la intencionalidad, porque de ella depende la autenticidad del ensayo; es decir, si se escribirá para argumentar, exponer, explicar o describir. La intención fija el propósito comunicativo del texto que se desea producir, no importa la filiación tipológica o discursiva de este. Con relación a lo antepuesto, Camps (1995) destaca que tema y público recurren a la intencionalidad y que, por tanto, dependen de ella.

Una vez precisados estos aspectos concernientes a la situación retórica es recomendable promover la lectura relacionada tanto con el tema como el género sobre el cual se va a escribir. Por ello, Serrano (2008) sugiere leer textos que sirvan de modelos, bien para examinar algunas referencias de ensayos argumentativos que permita a los estudiantes identificar su estructura y la forma como el autor desarrolla las ideas y los argumentos; para construir o enriquecer el conocimiento sobre el tema, o bien para conocer los hallazgos más recientes o los planteamientos que emiten los autores sobre el tema o la problemática sobre la que se escribe. Los lectores expertos esperan que el contenido del texto o los planteamientos expuestos sean actualizados y constituyan un aporte a la discusión. Asimismo, desea que el texto producido muestre las características típicas del discurso argumentativo escrito. Para lograr este propósito Gutiérrez y Urquhart (2004) estiman necesario leer como autor o, como bien lo afirma Smith (1982), leer como un escritor.

Con base en el planteamiento de Gutiérrez y Urquhart (2004), la lectura como autor supone varias estrategias. Primeramente, examinar el contexto académico del asunto tratado en el texto, es decir, cómo se aborda el tema, desde qué perspectiva, qué otros autores están involucrados en la discusión o controversia y cuál es el aporte del autor leído. Estos elementos le permitirán al lector ampliar su visión sobre el tema, al conocer lo que otros han planteado, así como familiarizarse con el contexto de la discusión, las ideas y argumentos propuestos por otros miembros de la comunidad académica.

Respecto a la lectura como escritor, se establece la posibilidad de conocer la estructura de la argumentación presentada por el autor. Desde la perspectiva de Smith (1982), esta estrategia, además de permitir al lector familiarizarse con la organización argumentativa, le muestra las pautas por retomar en la composición de ensayos. Para ello, se recomienda el análisis del texto y la identificación de su estructura: el propósito, la tesis, los argumentos o razones; las objeciones y las conclusiones. Además, se deben considerar los recursos argumentativos utilizados por el autor; analizar las estrategias argumentativas y los marcadores lingüísticos empleados. Finalmente, es útil que el lector elabore su propia reacción ante las ideas expresadas por el autor del texto leído. Esto permitirá evaluar la argumentación presentada, así como el sentimiento de adhesión o de rechazo, de respeto o de manipulación que se experimenta al concluir la lectura del texto.

El siguiente paso es la redacción de la tesis, la cual trasluce la temática que se abordará en el ensayo; es lo que orientará el escrito, el juicio que se defenderá y la postura del escritor frente al tema. De acuerdo con Perelman (2001), la tesis contempla una aseveración propuesta (discutible) que se sustenta con razonamientos y se pone en consideración de otros, pues el propósito es que tenga una aceptación general. Por otra parte, la tesis puede aparecer implícita o explícita en alguno de los enunciados del ensayo: hacia el comienzo, hacia la mitad o hacia el final. A quienes escriben sus primeros ensayos se les recomienda que la ubiquen hacia el final de la introducción.

Una vez establecida la tesis es conveniente realizar una lluvia de ideas para facilitar la obtención de nociones originales en función del tema seleccionado. Esto posibilitará la redacción de argumentos, los cuales deben estar relacionados directamente con la tesis. La estructura que estos poseen corresponde a un punto de vista y su debida fundamentación. Se sugiere integrar los puntos de vista más precisos y adecuados con al menos tres ideas que funcionen como respaldo.

La última operación de la preescritura es la construcción del esquema o bosquejo. Cuando las ideas están reunidas y organizadas, se deben presentar siguiendo un orden y una jerarquía. La disposición de los enunciados en el esquema se repetirá en el texto (salvo en el caso de cambios eventualmente introducidos en el proceso de redacción). El uso de los niveles jerárquicos garantiza la posterior organización de las ideas en función de su importancia y generalidad (Serafini, 1994).

La jerarquía en el bosquejo se indica alineando verticalmente las ideas del mismo nivel. Además, los niveles se identifican con letras y números. La organización de las ideas del bosquejo implicará el empleo de los signos convencionales establecidos para señalar la importancia relativa de cada una de las ideas del bosquejo. Para los encabezados, se utilizarán números romanos (I, II, III, etc.). Letras mayúsculas para las que siguen en importancia (A, B, C,...); números arábigos (1, 2, 3,...) y letras minúsculas (a, b, c, d,...). De acuerdo con Díaz (2002), para la realización del esquema se partirá de las ideas organizadas y seleccionadas en los pasos iniciales de la planificación. Además, la información se estructurará en tres apartados: introducción, desarrollo o cuerpo argumentativo y conclusión. También, se distribuirán las ideas principales y secundarias de los párrafos que formarán parte de cada aparato. Finalmente, se subdividirán los apartados en bloques y sub-bloques, según su grado de importancia.

Algunos aspectos que se recomiendan considerar en el momento de realizar el bosquejo consisten en respetar el orden de las ideas, pues esto permite seguir el hilo argumentativo y entender el texto. Además, se debe estructurar en enunciados oracionales bimembres para lograr relacionar las partes de la argumentación mediante marcadores o conectores textuales (causales, consecutivos, contraste y distributivos...) y presentar las ideas de forma clara y directa.

En suma, la planificación de un texto argumentativo supone el siguiente procedimiento: a) Pensar sobre el tema por desarrollar, determinar la intención e identificar problemas que podrían ser formulados como tesis del escrito; b) Identificar las ideas de apoyo e ideas en contra de la tesis formulada; y c) Elaborar esquemas con las nociones tentativas, tratando de formular la tesis a sostener, de exponer los argumentos con hechos sólidos para defender puntos de vista y lograr conclusiones pertinentes.

5.2.5.3.2. Textualización

La textualización es la segunda fase del procedimiento de escritura del texto argumentativo. La aplicación de los microprocesos que incluye depende del bosquejo realizado. Por tanto, es preciso convertir las oraciones redactadas en párrafos estructurados correctamente, según la cantidad que se estableció en la planificación (Zambrano, 2012). Para ello, el escritor utiliza las propiedades textuales de manera pertinente. Esto significa que debe relacionar entre sí los elementos del texto, de modo que las ideas aparezcan organizadas y jerarquizadas en los correspondientes acápites. Además, debe tener en cuenta al destinatario, a fin de que el escrito se ajuste a la situación comunicativa. Por otra parte, la información proporcionada tiene que ser relevante para ampliar los conocimientos del receptor. Goyes (2009) señala que otro elemento por considerar es el uso adecuado de signos de puntuación y conectores. Los primeros para subdividir el texto según el sentido y la estructura, de manera que facilite la lectura y, por ende, la comprensión; los segundos para lograr unidad en el texto.

Concretamente, el texto argumentativo debe partir de una tesis o idea central que sintetice los puntos de vista y la posición respecto al tema seleccionado. Se debe presentar de manera estructurada los puntos de vista propios y ajenos, dándole crédito a las ideas de otras personas que han interiorizado en el tema. Por ello, en el ensayo se usan referencias o citas bibliográficas, cuya función es dar credibilidad y seriedad al escrito, a la vez que refuerzan los planteamientos (Álvarez, 2005).

De acuerdo con la superestructura del texto argumentativo, se debe iniciar con la textualización del apartado introductorio, correspondiente al primer párrafo del escrito –o párrafos, en dependencia de la extensión de este-. La introducción tiene como propósito informar al leyente sobre lo que leerá. Asimismo, pretende captar su interés o limitar el tema, de manera que se indica el sentido que tomará la exposición, es decir, se plantean los objetivos del escrito, sea de forma explícita o implícita.

Para su organización, Serrano (2008) recomienda trabajar a partir de la ubicación de las ideas planteadas en el esquema o bosquejo, la cual dependerá del estilo del escritor. También, propone retomar el tipo de introducción más ortodoxo, ordenado a manera de pirámide invertida. En caso de utilizar este modelo, la primera oración sobre el tema expresará la idea más general del tópico que se va a abordar; la segunda, una idea menos general, y así sucesivamente hasta que la última indique un aspecto más puntual, la cual generalmente corresponde a la tesis del ensayo. Aunque no es la única, se convierte en la posición retórica de la tesis más usual en los ensayos académicos expositivos y argumentativos.

Cuando la introducción del ensayo está terminada es momento de trasladarse al desarrollo de este. Goyes (2009) destaca que la construcción de párrafos intermedios debe adecuarse a la exposición de cada argumento. Según este autor, lo ideal es presentar el punto de vista y su debida fundamentación en uno o dos apartados, evitando construcciones extensas o escuetas. Por su parte, Vásquez (2008) indica que los párrafos del desarrollo no tienen un número establecido y quizás no lo tendrán, pues lo realmente valioso es que evidencien el potencial argumentativo del escritor y desarrollen por completo la tesis, al punto de hacerla convincente.

En virtud de lo planteado, Serrano (2008) manifiesta que el escritor estimará conveniente exponer sus razones para defender su tesis y empleará las estrategias a fin de convencer con más objetividad a su audiencia: explicación, argumentos de autoridad, comparación, descripción, analogía, recurrencia a hechos, mediante uso de testimonios creíbles, datos estadísticos aportados en determinados estudios o por organizaciones, entre otros. Por su parte, Zambrano (2012) expresa que la estrategia más adecuada para una persona que está iniciando la escritura de ensayos concierne a las citas de autoridad, pues justifican y otorgan con mayor legitimidad y validez los puntos de vista propios, así como la afirmación de las conclusiones; además, permiten persuadir, influir en el pensamiento o incidir en la opinión o conducta del destinatario (Jorba, 1998).

Culminados los párrafos de desarrollo, se procede a la estructuración del apartado conclusivo. Este es coherente con la tesis y el cuerpo argumentativo. Goyes (2009), sugiere algunos recursos para su redacción, por ejemplo: destacar los puntos de vista clave, parafrasear la tesis mediante una reflexión, una pregunta retórica, entre otras. Por su parte, Alegría (2003) señala que en la conclusión se retoman los argumentos principales que llevaron a comprobar el punto de vista macro, total o parcialmente, o a refutarlo. Cuando esto ocurre con frecuencia, se plantea la posibilidad de un nuevo estudio, desde un punto de vista distinto.

Es preciso resaltar que la efectividad de un texto argumentativo no se encuentra en las propiedades de su superestructura, sino en la calidad y diversidad de estrategias discursivas utilizadas para persuadir al lector. En este sentido, la consideración de la audiencia incidirá en la selección de los argumentos, el peso relativo de lo racional, emocional y en los recursos lingüísticos empleados (Perelman, 2001).

5.2.5.3.3. Revisión

La revisión consiste en la lectura y posterior corrección-mejora del texto. En apreciación de Camps (1997), durante la primera actividad, el escritor evalúa el resultado de la redacción en dependencia de los objetivos del escrito; valora también la coherencia del contenido en función de la situación retórica. Por otra parte, desde la representación del problema, el autor crea un conjunto de ideas que podrá ser modificado en el decurso de la escritura (Murray, 187). Esto se explica porque el proceso no es lineal, sino recursivo, en el sentido de que en cualquier momento se puede aplicar nuevamente el procedimiento para resolver un error, añadir aspectos necesarios, cambiar elementos imprecisos o inadecuados, entre otros. En el caso del texto argumentativo, se requiere una examinación de cada avance, desde la formulación de tema, objetivo y tesis hasta la estructuración y contenido de cada párrafo.

De acuerdo con Flower y Hayes (1980), el mecanismo descrito tiene como función controlar y dirigir la secuencia del proceso de redacción, pues permite tomar decisiones, como: en qué momento se puede considerar terminado un subproceso, cuándo es necesaria una revisión parcial debido a un desajuste o si es preciso o no reformular los objetivos. Exige, por tanto, una determinada capacidad metacognitiva del escritor. Según Villalobos (2006), la revisión de textos argumentativos es una tarea compleja, puesto que requiere desarrollar una triple función: detectar, diagnosticar y limpiar la unidad de lengua o fragmento que se considera mejorable, de manera que se pueda clarificar el pensamiento en cuanto a la formulación adecuada de cada punto de vista. Se estima necesario verificar la correspondencia entre el tema delimitado y las partes que inician el cuerpo argumental: destinatario, objetivo y tesis.

Una vez evaluada dicha unidad, se prosigue a la identificación de los problemas semánticos y gramaticales de las ideas principales y secundarias que se establecieron en el bosquejo. Específicamente, se requiere determinar el carácter sintáctico-semántico: uso adecuado de las clases de palabras, concordancia, estructuración de los sintagmas; y el carácter temático: si existe relación entre los puntos de vista con la tesis, y entre estos con la fundamentación. Además, se pretende conocer si las oraciones de cierre se vinculan con el objetivo planteado y si el contenido es lo suficientemente persuasivo para el lector.

La revisión de la textualización consiste en identificar problemas de estructura y contenido en los párrafos conformados y resolverlos mediante la correspondiente reformulación o reescritura, de modo que acaben cohesionados y coherentes, adecuados a los destinatarios, con léxico amplio y correctos tanto gramatical como ortográficamente. Esta identificación de aspectos mejorables en el borrador y su posterior reescritura en el texto final permitirá remodelar los esquemas y transformar así el conocimiento sobre el tema en cuestión.

Por lo expresado sobre cada fase, conviene destacar que la producción textual es una actividad compleja que interactúa con una gran diversidad de circunstancias físicas, psicológicas y sociales (Beaugrande, 1984). En este sentido, la escritura puede incidir en la transformación de los conocimientos individuales. Con base en ello, redactar no sería expresar los conocimientos que se tienen, sino que a través de esta actividad el escritor establece nuevas relaciones y profundiza en el conocimiento, es decir, lo transforma y aprende (Hayes y Flower, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1983).

En definitiva, el proceso de escritura es abierto, es decir no tiene un punto fijo de culminación. Camps (1997) expresa que los subprocesos han de considerarse no como etapas que deben desarrollarse simultáneamente, sino como operaciones que se deben realizar y a menudo aplicarse recursivamente. De ahí que el texto pueda ser siempre reconsiderado; es el escritor quien establece el límite en que se da por satisfecho. De este modo, la revisión se convierte en una reconsideración de tal límite.

5.2.6. Las funciones sintácticas y semánticas en el proceso de composición escrita

Los conocimientos lingüísticos no son un objetivo en sí mismos, sino un medio útil en la mejora de la comprensión y expresión escrita. De acuerdo con Seco (1982), si a la gramática se le considera como un instrumento para desarrollar la facultad lingüística del estudiante, es evidente que no debe ser objeto de estudio por sí misma, sino en función de su servicio a la enseñanza de la lengua. En virtud de ello, la sintaxis y la semántica –como medio complementario- serán un recurso trascendental para desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes.

El señalamiento anterior se justifica porque la lengua y su estudio sistemático se presentan disociados como dos aprendizajes independientes entre sí, y, en el peor de los casos, la enseñanza de la gramática suplanta a la didáctica de la lengua. De ahí que Mendoza (1996) manifieste que el profesor debe ser el primero en comprender que el estudio de la gramática contribuye únicamente a sistematizar y perfeccionar el dominio de la expresión lingüística. Por ello, el énfasis estará en las estrategias didácticas que el docente implemente para que sus estudiantes puedan entender y valorar la funcionalidad de los contenidos de lengua.

Concretamente, el MINED (2019), respecto a los contenidos gramaticales, explicita las competencias por desarrollar en los discentes de grado décimo: «Aplica la corrección gramatical y ortográfica, tesis basadas en argumentos debidamente estructurados en la redacción de ensayos argumentativos» y aplica la conciencia gramatical y textual como estrategia de comprensión lectora y como recurso para analizar y mejorar el discurso oral» (p. 31). El tratamiento de los temas relacionados específicamente con la sintaxis

es funcional. Se enfatiza en la mejora tanto de la comprensión y expresión escrita como oral, de ahí que algunos de los objetivos consistan en que el estudiante utilice la correcta estructuración del sujeto y predicado –y sus complementos- en la redacción de ensayos argumentativos; y comprenda textos con diversos estilos sintácticos.

El análisis sintáctico y semántico de cada oración es un requisito imprescindible para que el estudiante logre la comprensión de los textos. Si no se establecen las relaciones entre palabras no se puede acceder al significado oracional y mucho menos textual. También, es necesario la asimilación del uso que cumplen los pronombres relativos en las oraciones; así como interpretar la relación anafórica que estos establecen con su antecedente y su función de enlace proposicional. En el caso de las actividades de macro procesamiento, el discente debe incorporar a su competencia lectora habilidades como el análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes e identificación de proposiciones. Esto debe contribuir a la construcción de una macroestructura textual, un modelo mental del texto.

La formulación previa sobre la importancia de la sintaxis y la semántica en la comprensión lectora está fundamentada en el planteamiento de Cuetos (1990), cuyos supuestos teóricos versan acerca de los procedimientos implicados en la interpretación textual. De acuerdo con este autor, el sistema de lectura comprende cuatro módulos relativamente autónomos, con una función específica. Estos se denominan procesos y son: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Los primeros tienen por objeto extraer la información gráfica presente en la página. Los segundos están dirigidos a establecer la relación entre grafía y concepto. Los terceros son de los más importantes, pues se enfocan en determinar la relación entre palabras; estas, aisladas, no proporcionan ninguna información: deben agruparse en unidades mayores frases u oraciones en las que se encuentran los mensajes (con el fin de interpretar estas oraciones o frases el lector debe activar claves sintácticas). Los últimos procesos refieren al reconocimiento del mensaje de la oración y a la integración de este con sus conocimientos. Es necesario que todos estos módulos funcionen de manera correcta para lograr la comprensión del texto.

Estos módulos o procesos de lectura planteados por Cuetos (1990) presentan estrecha relación con las actividades de micro y macro procesamiento explicadas por Díaz y Hernández (1999). Los micro procesamientos, o actividades de orden inferior, corresponden a los módulos perceptivos, léxicos y sintácticos. Los macro procesamientos o unidades de orden superior, se relacionan, a su vez, con el módulo semántico, en el cual el lector construye o reconstruye un significado del texto.

Una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración (procesamiento léxico y sintáctico), el lector determina cómo dichas palabras están relacionadas entre sí (procesamiento semántico). El alcance de esto dependerá de los conocimientos de quien lee. En el caso de las oraciones subordinadas, existirá un doble proceso de lectura, pues estas incluyen en la primera proposición una oración que las modifica. Desde la perspectiva de Palacios (1996), la lectura de las construcciones subordinadas requiere de un lector más atento. Así, es coherente estimar que su comprensión exige ciertas habilidades cognitivas que permiten determinar la función y relación de las palabras en el enunciado. La ejecución de esta tarea requiere que el leyente disponga de estrategias de segmentación en los constituyentes de cada oración, de acuerdo con sus usos sintácticos y, finalmente, construya una estructura o marco sintáctico que posibilite la extracción del significado. Algunas de las claves sintácticas más importantes son: orden de las palabras, palabras funcionales, significado de palabras y signos de puntuación (Cuetos, 1990).

La construcción gramatical, según el orden de las palabras en la oración, puede ser lineal o envolvente. Respecto a la construcción lineal, el elemento determinante sigue al determinado. El sujeto estaría seguido del verbo y a este continuarían los complementos, directo, indirecto y circunstancial; cada uno de estos elementos sintácticos requeriría inmediatamente detrás sus determinantes propios. Para la Real Academia Española (2014), en la construcción envolvente, el escritor/hablante tiende a anteponer el elemento que por cualquier motivo estima más interesante. Esta estructura altera el orden lineal, es decir, el orden canónico, que se expresa gráficamente así: oración es igual a sujeto más verbo, más complemento directo, más complemento indirecto, más complemento circunstancial ($O = S + V + C.D + C.I + C.C$). En este sentido, el hablante/escritor ordenará estos elementos de acuerdo con su propósito comunicativo.

Las oraciones que conforman un texto requieren por parte del lector activar dos claves sintácticas: orden de palabras y palabras funcionales. Las primeras (preposiciones, artículos, conjunciones...) desempeñan un uso fundamentalmente sintáctico, pues informan de la función de los constituyentes más que de su contenido. Por su parte, una palabra funcional generalmente indica que un nuevo constituyente sintáctico está comenzando. Así, los artículos señalan el comienzo de un sintagma nominal; las preposiciones de un complemento circunstancial, entre otros aspectos. En el caso específico de los pronombres relativos, se presente la doble función que estos desempeñan para referirse anafóricamente al sustantivo que les precede y la de servir de nexos conjuntivos entre el antecedente y su complemento oracional (RAE, 2014).

Por lo anterior, es requisito imprescindible conocer el uso de las palabras funcionales para acceder al significado oracional. La aplicación acertada de estas claves sintácticas y semánticas asegura al lector, en primer lugar, una efectiva comprensión de las oraciones y párrafos. De igual forma, le permite acceder al sentido global del texto como unidad de significado. Con el fin de lograr esto, el lector requiere conocer la estructura textual; es decir, la superestructura del escrito.

Una vez que las palabras han sido identificadas y relacionadas entre sí, conviene realizar el análisis semántico, referido a la extracción del significado de la oración o texto y su integración al resto de los conocimientos que posee el lector. Al respecto, Cuetos (1990) señala que, en este módulo, el leyente trata de construir una representación mental del escrito. En este sentido, la comprensión cabal de un texto está relacionada con la reproducción de la estructura jerárquica de este o la forma de organizar su contenido. Así, los contenidos e ideas más importantes, que ocupan una posición más alta, serán más probablemente recordados que aquellos con una posición estructural más baja. Según García y Luque (1995), a esto se le llama efecto de los niveles, en el que intervienen los procesos sintácticos y semánticos.

El uso de las funciones sintácticas en la redacción escrita se fundamentará desde las premisas planteadas anteriormente sobre la comprensión lectora. El estudiante que identifica en un texto la manera en que las palabras se combinan para formar estructuras lingüísticas simples y complejas, será capaz de escribir un texto coherente. Debido a que el proceso de composición escrita se interpreta como la producción de ideas, en la generación de conceptos y puntos de vista que promoverán un verdadero acto comunicativo, el discente considerará imperioso aplicar la consciencia gramatical en cada fase de tal composición.

Sobre ello, Canale (1983) señala que el buen escritor considera las ideas que desea transmitir, conoce el tipo de texto que va a producir y concientiza con qué intención escribe. De acuerdo con dicho autor, esto es parte de la competencia textual, debido a que las personas que producen enunciados, reconocen y corrigen anomalías sintácticas y reelaboran la significación representada en las estructuras profundas de sus escritos, poseen un alto nivel de competencia discursiva. Como ciertos elementos concernientes a la escritura, están relacionados con el lenguaje interior, al docente le corresponderá iniciar siempre de los conocimientos que posee el estudiante (aprendizaje significativo), y será a partir de ellos, mediante la observación y la manipulación de textos, como se aproximará, por el procedimiento inductivo, al conocimiento de la gramática.

En virtud de lo anterior, Cassany (1994) señala que la finalidad última de la enseñanza de la gramática debe consistir en ampliar los esquemas lingüísticos implícitos que ya posee el estudiante y explicitarlos para hacerlos más funcionales y prácticos. Por su parte, López (1996) agrega que el aprendizaje de lengua en los distintos niveles educativos implica saber cómo usarla, manipularla, crearla y recrearla. En este sentido, las reglas abstractas y gramaticales irán deduciéndose por sí solas y permitirán un avance significativo en el estudiante. El docente, en este contexto, solo orienta y dirige el proceso de discusión, para evitar que surjan aspectos sin ser tratados. De acuerdo con Zayas (1993), la reflexión gramatical en la educación obligatoria estará orientada al dominio de la composición de textos coherentes, cohesionados y gramaticalmente aceptables. Este es el principal criterio para seleccionar los contenidos gramaticales, para distribuirlos a lo largo de una etapa educativa e incluirlos en secuencias didácticas en interacción con las actividades sobre el uso de la lengua.

6. Preguntas directrices

¿Qué dificultades presentaron los estudiantes en el dominio teórico y procedimental sobre funciones sintácticas y semánticas, y la composición de textos argumentativos?

¿Qué avances presentaron los estudiantes en el dominio teórico y procedimental sobre las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido?

¿Cuál fue la funcionalidad de la estrategia didáctica para el mejoramiento de la composición de textos argumentativos con unidad de sentido?

CAPÍTULO III

7. Marco metodológico

7.1. Paradigma de investigación

El modelo científico por el que se orienta esta investigación corresponde al paradigma sociocrítico, debido a que este pretende, además de comprender las realidades de los sujetos, ofrecer soluciones a sus problemas y así contribuir a cambios que sean precisos (Habermas, 1981). Desde la perspectiva de Fernández (1995), mediante este paradigma se posibilita la creación de condiciones, donde el investigador sea capaz de transformar la práctica para lograr la emancipación del ser humano. En concreto, se intervino para un cambio significativo, pues a partir de las necesidades de un grupo de estudiantes, se promovió la transformación social, a través de la aplicación de una secuencia didáctica cuya finalidad fue desarrollar la competencia escritural con la ayuda de aspectos sintácticos y semánticos.

7.2. Enfoque de investigación

El enfoque metodológico que predomina en la presente investigación es el cualitativo porque «emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles tanto a las particularidades de las personas estudiadas como al contexto social en el que los datos son producidos» (Mason, 1996, p.4). Con este modelo fue posible analizar los resultados de forma interpretativa, a partir de la descripción de las dificultades de los discentes en el uso de las funciones sintácticas y semánticas durante el proceso de composición de textos argumentativos en la fase diagnóstica. En este sentido, se procuró el esclarecimiento sistemático y racional de los problemas que los discentes presentaron en la expresión escrita. La obtención de los demás datos, como los avances de los escolares y la efectividad de la estrategia, surgió mediante la aplicación de técnicas estructuradas por el investigador –cuestionarios, guías de observación-. Esto se ajusta al planteamiento de Taylor y Bodgan (1987), el cual indica que la investigación cualitativa se refiere a aquel tipo de investigación cuyos datos son descriptivos, concernientes a las palabras de las personas, expresadas en forma verbal y escrita, y a la conducta observable.

7.3. Tipo de investigación

Este trabajo se circunscribe en el modelo de investigación-acción educativa, porque posee una intención didáctica que permite reforzar la enseñanza de los contenidos gramaticales y de expresión escrita incluidos en la malla curricular nacional de Lengua y Literatura. Este tipo de estudio en palabras de Escudero (1997) «propicia la optimización y mejora de la práctica educativa y social desde una perspectiva de intervención e innovación especializada cuyo peso recae principalmente en los expertos responsables» (p. 15). En este sentido, el propósito central del especialista en la asignatura de lengua consistió en resolver problemas prácticos mediante la aplicación de una secuencia didáctica sobre las funciones sintácticas y semánticas como recurso para redactar textos argumentativos coherentes. Esto implicó la participación activa de los actores involucrados –estudiantes y docente- durante los aportes, experiencias y opiniones.

7.4. Población y muestra

7.4.1. Población

La población del presente estudio estuvo conformada por los estudiantes de décimo grado «B» del turno matutino del Instituto Público Rigoberto López Pérez, ubicado en el barrio Casimiro Sotelo, del departamento de Managua. De acuerdo con la matrícula oficial, estaban inscritos 53 discentes. No obstante, se retiraron 12 por motivos personales. Posterior a la tercera sesión de la primera fase, 7 estudiantes confirmaron su retiro del colegio, de modo que el registro disminuyó a 34: 20 mujeres y 14 varones. Por otra parte, el porcentaje de aprobación de los educandos en el área de Lengua y Literatura es del 78%. La mayoría de estos estudiantes vive en barrios cercanos al centro educativo: Jonathan González, Hialeah, Reparto San Juan y Villas de Santa Fe con Lomas de Montserrat. Sus aspiraciones coinciden en obtener un título universitario para conseguir luego un trabajo estable y así solventar económicamente a su familia.

La selección de esta población se justifica por la adecuación de la estrategia didáctica a los niveles de complejidad del conocimiento. Se retoma la premisa de que existe un vínculo entre los niveles educativos y los niveles del conocimiento. Al respecto, González (2013) destaca que las categorías cuarta y quinta (teórica y epistemológica) corresponden a la educación media superior. Estas coinciden con el plan curricular del MINED, pues en el Quinto Ciclo (décimo y undécimo grado) es necesario que el estudiante adapte e integre las observaciones que realiza en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente; de igual manera que reconstruya visiones o concepciones del mundo. Por ello, es preciso que a partir de los recursos que la misma lengua le ofrece al discente pueda formarse como usuario competente de esta, en tanto desarrolle sus habilidades en la comunicación escrita y oral. Además, en esta etapa el educando debe estar preparado para la educación superior, donde debe alcanzar otros grados como el gnoseológico y el filosófico.

7.4.2. Muestra

El desarrollo de la secuencia se efectuó con 20 estudiantes: 12 mujeres y 8 varones, lo cual equivale al 59% de la población. El tipo de muestreo utilizado fue por conveniencia, particularmente no probabilístico, donde se definieron los criterios o condiciones que debían cumplir los implicados en la muestra. Por ello, se consideraron aquellos discentes que estuvieron al menos en tres de las cuatro frecuencias estipuladas en el horario, así como los que mostraron interés en el desarrollo de las actividades y asistieron de manera puntual, puesto que aportaron más al desarrollo del estudio.

7.5. Técnicas de investigación

7.5.1. Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica se aplicó para la obtención de información relacionada con los conocimientos previos de los estudiantes respecto al programa de la secuencia didáctica. Concretamente, se utilizó para detectar las dificultades de los escolares respecto al dominio conceptual y procedimental sobre las funciones sintácticas y semánticas, así como la composición de ensayos argumentativos. Esta evaluación contribuyó al desarrollo del proceso educativo, con una finalidad de mejora, hacia el perfeccionamiento del aprendizaje de los discentes.

7.5.2. Entrevista

Esta técnica se utilizó en cinco ocasiones. Después de la aplicación de la evaluación diagnóstica se realizó una entrevista dirigida a la docente de planta de Lengua y Literatura para décimo grado «B», la otra audiencia se efectuó con un grupo focal de diez estudiantes. Cabe resaltar que la selección de estos informantes se realizó con base en los resultados de las diagnósis. Los demás encuentros también se realizaron en grupos focales y se desarrollaron: posterior a los contenidos de sintaxis y semántica, luego de la composición del ensayo y tras culminar la aplicación de la secuencia. La entrevista contuvo preguntas semiestructuradas; la cantidad de estas varió según la fase en la que se realizó.

7.5.3. Observación participante

Se empleó este método para tener un contacto más cercano con el fenómeno y un conocimiento objetivo de sus características. En este caso, el observador fue quien atendió al grupo de clase en estudio y con esta técnica pudo escrutar el ambiente que existía en el aula, la manera en que los estudiantes reaccionaban ante las propuestas de aprendizaje, los grados de avance respecto a las aspiraciones y metas que se proponían en cada sesión de clases, así como la verificación sobre el vínculo entre lo realizado y lo deseado. Todo esto facilitó la toma de decisiones estratégicas.

7.5.4. Registro documental

El registro documental se utilizó para administrar los resultados de cada fase del proyecto mediante la recopilación de los documentos proporcionados por los estudiantes. La información obtenida con esta técnica permitió examinar el proceso de aprendizaje que los discentes presentaron con relación a los contenidos de la secuencia.

7.6. Instrumentos de recopilación de la información

7.6.1. Prueba de medición de aprendizaje

El objetivo de este instrumento fue evaluar el nivel de dominio de los estudiantes sobre los contenidos de gramática y expresión escrita. Esta prueba especialmente permitió la descripción de las dificultades que dichos estudiantes presentan en el uso de la sintaxis y la semántica como recurso para la escritura de ensayos. A partir de ello, se pudo determinar los aspectos por considerar en las fases siguientes de la secuencia didáctica.

7.6.2. Cuestionario

Este instrumento se aplicó en diversas etapas del trabajo a fin de recolectar información que sirviera como soporte para el esclarecimiento del asunto en estudio. Inicialmente, el cuestionario se empleó para determinar las variables que influyen en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. En concreto, se posibilitó la identificación de las concepciones implícitas de la docente: sus preocupaciones y estilo, la tipología de relación con los estudiantes para cada estadio de contenidos sobre gramática y expresión escrita. Luego, se utilizó para la obtención de datos relacionados con las expectativas de los discentes sobre el proyecto, sus actitudes y opiniones respecto a sus fortalezas y debilidades en la expresión escrita, principalmente en la falta de dominio conceptual y procedimental sobre aspectos sintácticos y semánticos como recurso para la redacción de ensayos argumentativos. La tercera aplicación se efectuó con el propósito de que los escolares expusieran su criterio en cuanto a las mejoras logradas en su redacción. En última instancia, se utilizó para conocer las perspectivas de los educandos sobre la importancia de la estrategia didáctica para el desarrollo de su competencia comunicativa. Es preciso resaltar que las preguntas fueron abiertas, lo cual permitió conocer con mayor profundidad las ideas de los informantes.

7.6.3. Guía de observación

Esta guía permitió conocer el desarrollo de clases comprendidas en la planificación de la secuencia. Se estructuró a través de columnas que favorecieron la organización de los datos por recolectar. Primero, se aplicó durante la resolución de prueba diagnóstica, para identificar la actitud y disposición de los estudiantes. A posteriori, se utilizó para determinar el nivel de avance de los discentes respecto a los contenidos desarrollados: en la segunda fase sobre sintaxis y semántica, y en la última acerca de la composición de textos argumentativos.

7.6.4. Diario de campo

Este instrumento propició la organización de los apuntes sobre las acciones que realizaban los estudiantes durante cada sesión sobre sintaxis, semántica y redacción de ensayos argumentativos. El diario fue revisado luego de cada período de clase para garantizar la objetividad de los datos. Fue útil para manejar el registro sobre la actitud de cada uno de los estudiantes con relación a las actividades propuestas. Mediante la descripción de las acciones pedagógicas y didácticas se explicitaron las situaciones de origen anecdótico, como las dinámicas propias dentro del aula de clase y el sistema escolar, así como la evidencia de los problemas y concepciones que atravesó el funcionamiento de los ejercicios lúdicos y cognitivos.

7.6.5. Trabajos de los estudiantes

Estos instrumentos constituyeron todos aquellos trabajos que los estudiantes realizaron en el proceso de aplicación de la secuencia. Por ello, fueron insumos relevantes para el análisis de los resultados de esta investigación. Estos escritos correspondieron respectivamente a: una prueba diagnóstica, para identificar las principales dificultades presentadas por los estudiantes en la expresión escrita; clases prácticas de comprensión lectora y funciones sintácticas y semánticas, así como asignaciones comprendidas en cada subproceso de la composición del texto argumentativo, para determinar el nivel de avance en la competencia escritural de los escolares. Todos estos trabajos se integraron en un portafolio donde cada discente pudo controlar de manera ordenada y sistemática su proceso de aprendizaje, pues se debía explicitar la descripción de la actividad, la valoración de esta y la autoevaluación a partir de los resultados obtenidos.

7.7. Sistema de categorías de análisis

El sistema categorial orientó el desarrollo coherente y flexible de esta investigación respecto al problema en estudio. En este sentido, fue un recurso importante para vincular las distintas partes del trabajo, desde los aspectos teóricos hasta la validez de los resultados. De acuerdo con Vélez y Galeano (2000), dicho sistema es un conjunto de categorías con sus relaciones que guían la investigación y apoyan el análisis. Por su parte, Aristizábal y Galeano (2008) plantean que, desde la perspectiva metodológica, se constituye en una técnica y un método para determinar la dirección del diseño de instrumentos, la recolección y generación de información proveniente de múltiples fuentes documentales primarias, su registro ordenado, sistematización y análisis. De esta manera, el sistema permite focalizar las búsquedas y evaluar permanentemente el desarrollo de la investigación.

Debido a que el investigador es quien le otorga significado a los resultados de su estudio, uno de los elementos básicos por considerar es la elaboración y distinción de tópicos o temas, a partir de la recolección y organización de los datos (Herrera, Guevara y Munster, 2015). Por ello, debe existir una distinción entre categorías que denotan un tópico en sí mismo y las subcategorías que detallan dicho tópico en microaspectos.

La matriz de categorías que se presentará posteriormente está organizada y jerarquizada de acuerdo con un procedimiento de indagación -tanto teórico como epistemológico- cuya finalidad fue la dilucidación del estado de los estudiantes respecto a su aprendizaje gramatical y de expresión escrita. El sistema se estructuró a partir de los objetivos específicos del estudio y su correspondencia con las dimensiones, categorías, subcategorías, técnicas, instrumentos y fuente de recolección o informantes. Cabe resaltar que las categorías y subcategorías fueron apriorísticas, es decir, se construyeron antes del proceso recopilatorio de la información y se modificaron ciertos aspectos con base en los resultados de la prueba diagnóstica. Por otra parte, el sistema se vinculó con las tres etapas de recolección de la información que se desarrollaron: diagnóstico de dificultades, nivel de avance de los estudiantes y efectividad de la estrategia.

Matriz general de categorías de análisis

Objetivo	Dimensiones	Definición	Categorías	Subcategorías	Técnicas	Instrumentos	Fuente de recolección
❖ Determinar las dificultades que presentan los estudiantes en el dominio de las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido.	Dificultades en el uso de las funciones sintácticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido.	Son problemas en las estructuras sintácticas simples y complejas que se presentan en la redacción de textos argumentativos .	Falla en la estructura interna de los enunciados oracionales simples	Desconocimiento teórico sobre las funciones sintácticas en enunciados oracionales simples y compuestos. Ausencia de GN/S y GV/P. Discordancia entre el GN/S y GV/P. Ausencia de FVC. Supresión de complementos en el GV/P. Uso inadecuado de adverbios, artículos, preposiciones, pronombres y conjunciones como elementos que introducen complementos verbales. Elisión de referente cuando el sujeto es tácito. Uso inadecuado de preposiciones en el SN/S como elementos que introducen modificadores indirectos del núcleo. Discordancia de género y número entre las clases de palabras variables que componen los distintos grupos sintácticos.	Prueba de medición de aprendizajes Entrevista Observación participante	Evaluación diagnóstica (SD) Cuestionario Guía de observación Diario de campo	Estudiantes Estudiantes Docente de planta Investigador

			<p>Falla en la estructura interna de los enunciados oracionales compuestos</p>	<p>Uso inadecuado de conjunciones copulativas, disyuntivas y adversativas como elementos de coordinación entre las oraciones.</p> <p>Empleo inadecuado de artículos y preposiciones en combinación con la conjunción subordinante que en oraciones sustantivas.</p> <p>Uso inadecuado de los pronombres relativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Que - Quien/ quienes - Cuanto/cuanta/ cuantas/cuantos - Cuyo/ cuya/cuyas/ cuyos <p>Ausencia de relación anafórica del relativo con su antecedente</p> <p>Uso inadecuado de adverbios relativos (donde, cuando, mientras, etc.) o locuciones conjuntivas (en tanto que, debido a que, siempre que, etc.) como elementos que modifican al verbo de la oración principal.</p>			
--	--	--	---	--	--	--	--

Dificultades en el uso de las funciones semánticas para la composición de textos argumentativos

Son problemas en el contenido de enunciados oracionales que afectan la coherencia de los textos argumentativos .

Falla en la estructura temática (argumental) y propiedades aspectuales o eventivas de una oración

Desconocimiento teórico sobre las funciones semánticas.
Pobreza léxica.
Sustitución de una palabra por otra parecida (parónimos).
Impropiedad: cambio del significado real de las palabras.
Conjugación de verbos avalentes o impersonales.
Atribución de argumentos internos (complementos verbales en sintaxis) para verbos monovalentes.
Selección inadecuada de argumento externo para verbos monovalentes.
Supresión de argumentos internos para verbos bivalentes o trivalentes.
Selección inadecuada de argumento externo para verbos bivalentes o trivalentes.
Empleo inadecuado de las denominaciones (o adjuntos): meta, vía, ubicación temporal o espacial, cantidad, instrumento y manera en el predicado.

			<p>Fallas en la planificación de textos argumentativos</p> <p>Desconocimiento de la tipología textual argumentativa. Desconocimiento de las fases de composición escrita. Imprecisión en la selección de tema. Delimitación inadecuada del tema. Ausencia de objetivo. Ausencia de tesis. Ausencia de bosquejo. Organización inadecuada del bosquejo.</p>			
	<p>Dificultades en la composición de textos argumentativos</p>	<p>Son problemas en la aplicación de los procedimientos para la composición de textos.</p>	<p>Fallas en la textualización de textos argumentativos</p> <p>Omisión de los párrafos de introducción, desarrollo y conclusión. Omisión de los elementos de la introducción. Ausencia de argumentos. Desvinculación entre ideas y tema delimitado. Imprecisiones en la estructura formal de los párrafos. Ausencia de mecanismos de cohesión. Uso inadecuado de vocabulario.</p>			

			Fallas en la revisión/ corrección del texto argumentativo	Desconocimiento de los aspectos de forma y contenido del texto. Dificultades en la asimilación de la escritura como proceso.			
--	--	--	--	--	--	--	--

Objetivo	Dimensiones	Definición	Categorías	Subcategorías	Técnicas	Instrumentos	Fuente de recolección
❖ Describir los avances de los estudiantes con relación al uso de las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido.	Avances de los estudiantes con relación al uso de las funciones sintácticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido.	Refieren al dominio que el estudiante muestra en la utilización de aspectos gramaticales para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido.	Uso de la sintaxis en la composición de ensayos argumentativos	<p>Conocimiento y dominio de la sintaxis.</p> <p>Presencia de GN/S y GV/P.</p> <p>Concordancia entre GN/S y GV/P.</p> <p>Utilización pertinente de preposiciones como elementos que introducen modificadores indirectos del núcleo en el GN/S.</p> <p>Empleo adecuado de adverbios, artículos, preposiciones, pronombres y conjunciones como elementos que introducen complementos verbales.</p> <p>Uso adecuado de conjunciones copulativas, disyuntivas y adversativas como elementos de coordinación entre las oraciones.</p> <p>Empleo correcto de artículos y preposiciones en combinación con la conjunción subordinante <i>que</i> en oraciones sustantivas.</p>	<p>Entrevista</p> <p>Registro documental</p> <p>Observación participante</p>	<p>Cuestionario</p> <p>Trabajos de los estudiantes</p> <p>Guía de observación</p> <p>Diario de campo</p>	<p>Estudiantes</p> <p>Docente/ investigador</p>

	<p>Avances de los estudiantes con relación al uso de las funciones semánticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido</p>	<p>Refieren al dominio que el estudiante muestra en la utilización de aspectos semánticos para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido.</p>	<p>Uso de la semántica en la composición de ensayos argumentativos</p>	<p>Uso adecuado de los pronombres relativos en subordinadas adjetivas. Relación anafórica del relativo con su antecedente en subordinadas adjetivas. Utilización pertinente de adverbios relativos (donde, cuando, mientras, etc.) o locuciones conjuntivas (en tanto que, debido a que, siempre que, etc.) como elementos que modifican al verbo de la oración principal.</p> <p>Conocimiento y dominio de la semántica. Uso adecuado de las palabras Conjugación precisa de verbos avalentes o impersonales. Selección adecuada de argumento externo para verbos monovalentes. Uso de argumentos internos para verbos bivalentes o trivalentes. Selección adecuada de argumento externo para verbos bivalentes o trivalentes.</p>			
--	---	---	---	---	--	--	--

				<p>Empleo adecuado de las denominaciones (o adjuntos): meta, vía, ubicación temporal o espacial, cantidad, instrumento y manera en el predicado.</p> <p>Conocimiento teórico sobre el texto argumentativo.</p> <p>Dominio de las fases de composición escrita.</p> <p>Selección correcta del tema</p> <p>Redacción y delimitación de tema.</p> <p>Redacción de objetivo.</p> <p>Redacción de tesis.</p> <p>Realización de lluvia/torbellino de ideas.</p> <p>Elaboración de bosquejo.</p> <p>Organización adecuada del bosquejo.</p> <p>Presencia de introducción, desarrollo y conclusión.</p> <p>Inclusión de los elementos del párrafo introductorio.</p> <p>Presencia de cuerpo argumentativo.</p> <p>Vinculación entre los puntos de vista y los argumentos.</p>			
	<p>Avances de los estudiantes en el proceso de composición de textos argumentativos</p>	<p>Refieren a la aplicación de operaciones para la composición del texto argumentativo.</p>	<p>Planificación de textos argumentativos</p> <p>Textualización de ensayos argumentativos</p>				

			<p>Revisión y corrección del texto argumentativo</p>	<p>Incorporación de distintos argumentos.</p> <p>Vinculación entre ideas y tema delimitado.</p> <p>Presentación de la información por su dependencia a una secuencia lógica, temporal, espacial, etc.</p> <p>Cumplimiento con la estructura formal de los párrafos.</p> <p>Presencia de mecanismos de cohesión.</p> <p>Uso adecuado de vocabulario.</p> <p>Conocimiento de los aspectos de forma y contenido del texto.</p> <p>Asimilación de la escritura como proceso.</p> <p>Utilización del proceso de revisión y corrección.</p>			
--	--	--	---	---	--	--	--

Objetivo	Dimensiones	Definición	Categorías	Subcategorías	Técnicas	Instrumentos	Fuente de recolección
❖ Explicar la efectividad de la estrategia didáctica para el mejoramiento de la composición de textos argumentativos con unidad de sentido.	Efectividad de la estrategia didáctica para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido	Mejoras de los estudiantes en su redacción.	Dominio de las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos	<p>Conocimiento teórico y procedimental sobre las funciones sintácticas y semánticas.</p> <p>Presencia de los constituyentes inmediatos en estructuras oracionales simples y complejas.</p> <p>Precisión en el uso de las categorías gramaticales en los sintagmas nominal y verbal.</p> <p>Posicionamiento adecuado de las clases de palabras en los enunciados oracionales.</p> <p>Uso adecuado de vocabulario</p> <p>Selección adecuada de argumentos según el verbo seleccionado.</p> <p>Relación de ideas con el tema delimitado.</p> <p>Cumplimiento con la estructura formal de los párrafos.</p> <p>Presencia de mecanismos de cohesión.</p>	<p>Registro documental</p> <p>Entrevista</p> <p>Observación participante</p>	<p>Trabajos de los estudiantes</p> <p>Cuestionario</p> <p>Diario de campo</p>	<p>Estudiantes</p> <p>Docente/ investigador</p>

7.8. Metodología de análisis

Para el análisis y discusión de los resultados se utilizó la triangulación de datos con la aplicación de los procesos de comparación y contrastación. Ello con el fin de estudiar el problema desde perspectivas diferentes. En la investigación se utilizaron instrumentos recopilatorios de información para cada momento de análisis.

En el primer momento analizaron las dificultades de los estudiantes en el uso de las funciones sintácticas y semánticas, y el proceso de composición del ensayo argumentativo. Para ello, se retomaron datos de la prueba diagnóstica, entrevista a docente y grupo focal, registros del diario de campo y de la guía de observación.

El análisis del segundo momento se realizó a partir de la información proporcionada por los trabajos de los estudiantes (clases prácticas de gramática, comprensión lectora y proceso de composición de textos argumentativos), cuestionario de entrevista, diario de campo y guía de observación. Todos estos instrumentos permitieron determinar los avances de los discentes respecto a los contenidos desarrollados durante la ejecución del proyecto.

En el último momento se analizaron los datos de la entrevista final a estudiantes, diario de campo y trabajos de los escolares. La contrastación y comparación entre estos instrumentos posibilitó evaluar la efectividad de la estrategia didáctica para la composición de ensayos argumentativos con unidad de sentido.

7.9. Codificación de los instrumentos

E#PD: Prueba diagnóstica del estudiante
D10B: Docente de planta de décimo grado «B», entrevista
ED0#: Estudiante en la entrevista inicial
OG1FD: Observación de guía número uno, fase diagnóstica
ODC: Observación de diario de campo
LCE#PD: Lista de cotejo del estudiante, prueba diagnóstica
CPFE#: Clase práctica del estudiante sobre funciones sintácticas y semánticas
MCFE#: Mapa conceptual del estudiante sobre funciones sintácticas y semánticas
CSTAE#: Cuadro sinóptico del estudiante sobre el texto argumentativo
PPTXG#: Presentación en Power Point del grupo de estudiantes...
CPCLE#: Clase práctica de comprensión lectora del estudiante
OG2DP: Observación de guía número dos (durante la aplicación del proyecto)
E#ET2: Estudiante en entrevista número dos (durante la aplicación del proyecto)
BOE#: Bosquejo del estudiante
LCE#PC: Lista de cotejo del estudiante, proceso de composición
TEXE# Textualización del ensayo argumentativo del estudiante
BORR# Borrador (número...)
E#ET3: Estudiante en entrevista final (número tres)
TAFE#: Texto argumentativo final del estudiante
PORE#: Portafolio del estudiante

CAPÍTULO IV

8. Proyecto didáctico

8.1. Fundamentación teórica del proyecto didáctico

Este proyecto pretende articular aspectos sintácticos y semánticos aplicables en el proceso de aprendizaje de la expresión escrita con ciertos elementos, como análisis de contexto, indicadores de logro, contenidos y evaluación. Esto con el objetivo de posibilitar el desarrollo de competencias que promuevan la autorregulación y metacognición de los estudiantes, con el acompañamiento permanente del docente. Con relación a lo planteado, Castellanos y Sarmiento (2015) expresan que el proyecto didáctico es una estrategia metodológica de enseñanza-aprendizaje que se enfoca en los conceptos centrales y principios de una disciplina e involucra a los discentes en la solución de problemas y otras tareas significativas, en tanto les permita trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culminar con resultados reales generados por ellos mismos.

La relevancia del presente proyecto se justifica por un plan de acción o secuencia didáctica que coadyuve a la concreción de competencias que demanda la sociedad moderna a los individuos. Así, este instrumento convierte el aula educativa en un escenario de encuentro e interacción, un espacio innovador donde, a través del trabajo mancomunado con intereses específicos, se logre enfocar la enseñanza (Cerde, 2011). Estos espacios de diálogo, reflexión y crítica frente a las prácticas pedagógicas otorgan preponderancia al proceso de aprendizaje de cada estudiante, pues la finalidad de la educación moderna consiste en el desarrollo integral de los discentes.

Respecto a la importancia de las secuencias didácticas sobre el lenguaje, Rincón (2007) argumenta que estas, al integrar «la enseñanza y el aprendizaje tanto de los procedimientos lingüísticos y discursivos ligados a los géneros, usos, quehaceres del lector o productor de textos, como los contenidos conceptuales que se considere, pueden apoyar y potencializar la competencia necesaria para participar en situaciones comunicativas complejas» (p.55). Con base en ello, el trabajo por proyectos permite acercar la enseñanza del lenguaje a las prácticas sociales, las cuales están orientadas por una finalidad y un propósito específico, y relacionadas con una situación social y de comunicación particular. En este caso, las formas gramaticales adquieren un carácter funcional: no es suficiente describir cómo son, sino saber para qué sirven y cómo deben utilizarse.

En virtud de que una secuencia didáctica está constituida por una serie de actividades que producen la consecución de determinados objetivos de aprendizaje y la elaboración de un producto final, es preciso estimar aspectos actitudinales. Al respecto, Camps y Ribas (2000) señalan que un plan de acción didáctico ocasiona efectos positivos en la motivación de los discentes: estimulan su participación, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades de expresión escrita. Con esto se pretende que los estudiantes consideren los proyectos atractivos y desafiantes, porque a través de ellos pueden desempeñar un rol más activo, tanto en su elección como en todo el proceso de realización. En efecto, el discente aprende por lo que realiza, el valor de la actividad desarrollada, la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee y la capacidad que logra al verbalizar ante la clase la reconstrucción de la información (Díaz-Barriga, 2013).

8.2.Problema significativo del contexto

Los discentes, en sus escritos, suelen incurrir en errores de orden y uso de las palabras, los cuales dificultan la comprensión del mensaje. Además, escriben frases discontinuas, por lo que siempre hay ruptura en la enunciación de las distintas partes del texto. Esto indica que los estudiantes no están conscientes sobre la convención y sentido de los términos, es decir, que estos sean pragmáticamente útiles y semánticamente apropiados. La causa de este problema consiste en la inadecuada educación lingüística en el aula de clases, pues los docentes utilizan una metodología tradicional para la enseñanza de la gramática y expresión escrita. Por otro lado, incide la ausencia del hábito lector de los escolares.

8.1.Identificación de la secuencia didáctica

Nivel	Educación media
Grado	décimo
Asignatura	Lengua y Literatura
Semestre	Segundo semestre
Tiempo	23 horas
Fases	3
Número de sesiones	25

Título de la secuencia	Competencia	Resultados de aprendizaje
Buscando el sentido con mi barca semantáctica en el mar argumental	Aplica la corrección gramatical y ortográfica, tesis basadas en argumentos debidamente estructurados en la redacción de ensayos argumentativos.	Los discentes mejoran su comprensión lectora. Los estudiantes aplican el proceso de composición escrita. Los estudiantes mejoran su expresión oral. Los escolares emplean correctamente las funciones sintácticas y semánticas en sus escritos.

8.2.Descripción de la secuencia didáctica

La presente secuencia didáctica se aplicó en décimo grado «B» del Instituto Público Rigoberto López Pérez, en el segundo semestre del 2020. Dicha aplicación se adecuó al Plan Curricular del MINED (2019), pues los contenidos sobre el texto argumentativo y gramática se ubican en las unidades V y VI. En correspondencia con la selección de los temas gramaticales considerados pertinentes para el desarrollo de la secuencia, se determinó por las características lingüísticas de la tipología textual que los estudiantes deben aprender a redactar en este nivel. Por tanto, el docente tuvo que acudir a los conocimientos lingüísticos disponibles y transformarlos según los objetivos de la secuencia.

Este plan de acción, al ser de índole gramatical, se incluyó en un programa más amplio de carácter discursivo, puesto que el eje de la programación fue el proceso de interpretación y producción de textos argumentativos. De este modo, las actividades gramaticales que se integraron fueron relevantes, debido a que se ajustaron a los problemas surgidos en la comprensión y composición del género seleccionado. Esto responde al nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua, que propone como asunto organizador el uso de aspectos sintáctico-semánticos en diversas situaciones de comunicación, y sitúa la reflexión lingüística en función de la mejora de las composiciones escritas.

El proyecto didáctico representa un cambio de orientación en la enseñanza de la sintaxis. Esta tradicionalmente ha consistido en explicaciones especializadas, identificación u análisis de funciones gramaticales por parte de los estudiantes, sin considerar los significados a los que responde la estructura sintáctica. En consideración a lo anterior, Camps (2006) estima conveniente pasar de los esquemas sintácticos a los sintáctico-semánticos, ya que actividades de este tipo deben concebirse como una manipulación de enunciados antes que un análisis meramente estructural.

De acuerdo con Zayas (2000), existe un cambio de perspectiva en las relaciones entre la sintaxis y la semántica que no puede omitirse cuando se ha de abordar la elaboración de una gramática funcional. Esta transformación consiste en que un mismo esquema semántico puede producir diferentes formas de organización sintáctica, en las cuales los argumentos y los papeles temáticos que se asocian ejercen funciones sintácticas distintas. A este respecto, el trabajo en el aula con esta interrelación entre sintaxis y semántica convierte la reflexión gramatical en un recurso para la adquisición de estrategias que favorezcan la comunicación verbal.

La secuencia por presentar, centrada en la manipulación de mecanismos lingüísticos relacionados con la sintaxis y semántica, corresponde –como se mencionó- a cierta parte del curso de Lengua y Literatura de décimo grado –organizado a partir de la comprensión y producción del discurso argumentativo-. El objetivo es favorecer la exteriorización del razonamiento entre los estudiantes a partir de una propuesta que intenta relacionar estrechamente el aprendizaje gramatical con las habilidades que se desarrollan en la expresión escrita.

En correspondencia con lo anterior, la reflexión gramatical se plantea de una manera subordinada al uso de la lengua. Esta consideración tiene sentido para los estudiantes, porque les proporciona los conocimientos necesarios para mejorar sus producciones escritas. En tal caso, los elementos sintáctico-semánticos adquieren relevancia en la reflexión que se proyecta, pues el hecho de que los discentes estén comprometidos con un texto que comunica una determinada opinión otorga prioridad al análisis lógico-semántico de los elementos de conexión.

La organización de la secuencia se detalla de la siguiente manera:

Primera fase: Diagnósis y motivación

Esta fase consistió en la presentación de la secuencia didáctica y la aplicación de una prueba diagnóstica. La primera sesión estuvo centrada en la motivación de los estudiantes, por lo que fue necesario realizar una dinámica que les permitiera reflexionar sobre la necesidad de desarrollar sus habilidades socioafectivas para la consecución de un aprendizaje óptimo. Posteriormente, se proyectó en diapositivas la finalidad y las generalidades del proyecto.

La segunda sesión refirió a la orientación de un portafolio, el cual debía contener en su desarrollo todas las clases prácticas y asignaciones, desde la diagnosis hasta el ensayo final. Se insistió en que se detallaran aspectos como descripción de la tarea o trabajo presentado, valoración del modelo proporcionado por el profesor y reflexiones sobre el propio progreso en las competencias comunicativas y objetivos vinculados a las tareas requeridas (autoevaluación).

A continuación, se presentaron distintos videos con temáticas de interés social. El objetivo era que los discentes infirieran un tema y a partir de este realizaran el proceso de composición de un ensayo argumentativo, el cual correspondía al séptimo punto de la prueba diagnóstica. Posteriormente, se explicó y aplicó la diagnosis. Este instrumento fue indispensable en el proyecto, puesto que posibilitó la identificación de las fortalezas y debilidades de los estudiantes en el dominio teórico-procedimental de la gramática y expresión escrita. A partir de estos elementos, se logró la reflexión de la mayoría de los escolares respecto a la magnitud de su participación en el proyecto didáctico.

Desde el tercer encuentro se inició la revisión de las pruebas diagnósticas. Antes fue necesario recurrir al estudio de los aspectos teóricos sobre las funciones sintácticas y semánticas y el texto argumentativo. Esta actividad surge por la premisa sobre la repercusión del dominio conceptual en el desarrollo del aprendizaje. Al respecto, Moreira (2008) destaca que el aprendizaje requiere de elementos con los que se logra y expresa la comprensión humana, de procesos fundamentales del desarrollo cognitivo, esto es, conceptos y conceptualización. Además, se consideró la relación dialéctica entre los conceptos y las situaciones, pues cuantas más situaciones domina un individuo, más conceptualiza, de modo que se vuelve capaz de dominar situaciones cada vez más complejas (Fodor, 1999).

En primera instancia, se inició con la lectura comprensiva del material teórico sobre funciones sintácticas y semánticas. Para evidenciar la capacidad de análisis y síntesis, se solicitó elaborar un esquema u organizador gráfico –preferiblemente mapa conceptual-. La mayoría de los estudiantes elaboró mapas conceptuales, de modo que mostraron sus habilidades en la creación del esquema de forma manual y digital –en procesadores de texto. Presentada esta asignación, se continuó con una discusión plenaria para abordar de manera puntual los aspectos gramaticales. Se advirtió la participación de la mayor parte del grupo.

Una vez comprendidos los elementos teóricos, se realizó la contrastación con la primera parte conceptual de la diagnosis. Esta actividad se ejecutó con base en el Principio del desaprendizaje de Moreira (2005), el cual plantea que aprender a desaprender es aprender a distinguir entre lo relevante y lo irrelevante en el conocimiento previo y liberarse de lo irrelevante. En este sentido, los escolares evidenciaron la irrelevancia de sus nociones precedentes, de modo que pudieron asimilar la diferencia entre ambas partes y el grado de avance que presentaron respecto a la teoría sobre funciones sintácticas y semánticas.

Estas pautas también se consideraron al momento de revisar la segunda sección de la prueba, referida al texto argumentativo. Se realizó una discusión conferencia, con la que se pretendía que fueran los propios estudiantes quienes abordaran y explicaran los elementos del material teórico, y así evitar una exposición unilateral por parte del profesor. Acto seguido, se efectuó la comparación con las contestaciones de la diagnosis y los aspectos conceptuales estudiados. Con esta actividad los discentes comprobaron que tenían más conocimiento respecto a los contenidos gramaticales. También, se percataron sobre las imprecisiones que presentaban sus respuestas. Todo ello permitió la reflexión y motivación por parte del grupo para mejorar sus habilidades en la redacción. Es preciso resaltar que se les proporcionó una lista de cotejo al momento de hacer la contrastación, ya que esto facilitaría la autoevaluación de cada discente.

La última sesión de esta fase se orientó a la revisión independiente del texto argumentativo. Una vez entendida su superestructura y procesos de redacción, cada estudiante, con ayuda de una lista de cotejo, pudo autoevaluarse, en tanto identificó sus debilidades y se motivó por superarlas. Durante este proceso de revisión, los educandos advirtieron sus dificultades en el uso de estructuras lingüísticas y el desarrollo de la organización textual argumentativa, pues todos coincidieron en no incluir una tesis y puntos de vista sólidos.

Segunda fase: Sintaxis y semántica

Esta fase se basó en el supuesto de que una gramática funcional debe ser un instrumento para el aprendizaje del uso de la lengua. Por ello, tiene que presentar los hechos lingüísticos con relación a la diversidad discursiva. En este caso la tipología textual que interesó fue la argumentativa. Por tanto, el objetivo consistió en definir y negociar diferentes tareas: investigación, revisión de textos, descubrimiento de dificultades, valoración de modelos adecuados. En este sentido, se planteó el problema por resolver y se adelantaron los conocimientos gramaticales que se requerían lograr. La elaboración del problema exigió tareas y actividades diversas, por ejemplo: constatar una dificultad a partir de sus propios trabajos; explicitar, oralmente o por escrito, qué sabían sobre la posible solución, constatar si otros compañeros tenían la misma dificultad, entre otras.

El primer encuentro se efectuó a partir de un modelado sobre análisis oracional de un texto argumentativo. La finalidad era resaltar que las formas gramaticales son estrategias para la comunicación. En este sentido, se presentaron las estructuras lingüísticas de acuerdo con su función en el discurso argumentativo. Por ejemplo, se explicitó que no es suficiente clasificar las oraciones de relativo como especificativas o explicativas, sino que es necesario establecer la relación de las primeras con el mecanismo cohesivo de la pronominalización o el papel de las segundas como recurso para conseguir un estilo cohesionado. Además, se requería que los discentes identificaran el tipo de oración predominante en los ensayos estudiados.

Con base en el modelo, los estudiantes realizaron el análisis oracional del texto. Se constató que estos pudieron determinar la funcionalidad de los campos semánticos para el establecimiento de la unidad temática en el escrito y las oraciones coordinadas y subordinadas de relativo para la progresión temática. Para verificar este aprendizaje se realizaron exposiciones aleatorias y posteriormente una discusión plenaria.

La segunda sesión consistió en estudios de casos, realizados en función de los escritos diagnósticos de los mismos discentes. Se requería que los escolares reconocieran las dificultades de otros estudiantes en la expresión escrita, así como las causas de estas. El objetivo era determinar la capacidad del discente para relacionar factores motivacionales con el desarrollo de las habilidades escriturales.

En el siguiente encuentro se aplicó una clase práctica. Se pretendía que los educandos distinguieran enunciados con problemas sintácticos y semánticos, completaran y ordenaran grupos sintácticos, redactaran enunciados oracionales simples y compuestos, seleccionaran argumentos según el tipo de verbo presentado y sugirieran proposiciones adecuadas ante estructuras sintácticas con problemas de contenido. Estas actividades se diseñaron en función de la microestructura del texto argumentativo, es decir, el tipo de estructuras lingüísticas que demanda dicho texto.

La cuarta sesión de clases refirió a la correvisión de la clase práctica, donde se distinguieron los primeros avances en cuanto al uso de aspectos gramaticales en la redacción y comprensión. Posteriormente, se trabajó la superestructura de un texto argumentativo mediante la completación de un cuadro sinóptico. Se utilizaron las funciones semánticas para determinar la relación entre el tema e ideas principales del escrito. Esto les facilitó a los escolares identificar los elementos del ensayo argumentativo.

A posteriori, se aplicó una clase práctica a fin de conocer el nivel de dominio de los estudiantes sobre las funciones sintácticas y semánticas en la comprensión del texto argumentativo. Precisamente, se observó que estos se apropiaron de los recursos lingüísticos facilitados, ya que pudieron identificar la unidad de sentido en el texto, los elementos oracionales que funcionaban como mecanismo de progresión temática y cohesión textual, entre otros aspectos.

Después, se trabajaron las propiedades textuales a partir de la resolución de desafíos cognitivos relacionados con la escritura de ensayos. Se solicitó a los discentes reconocer y clasificar los textos que estaban redactados de manera correcta e incorrecta. En caso de los escritos que presentaban problemas, los estudiantes debían reconocerlos y tratar de corregirlos. Este proceso contribuyó a la autoevaluación y coevaluación de los mismos estudiantes, puesto que eran ensayos diagnósticos, de modo que pudieron analizar con mayor detenimiento las debilidades que presentaban antes de la ejecución del proyecto.

En la séptima sesión se continuó trabajando con las propiedades textuales. Se presentó un texto en el cual tenían que identificar la aplicación de estas y algunos vicios sintácticos y semánticos. Luego, se realizó una discusión conferencia para abordar la resolución de dicha actividad y las fallas en la argumentación del autor del escrito. Acto seguido, se realizaron ponencias con base en diferentes publicaciones de Facebook que se relacionaban con el contenido del texto. Al final, se les solicitó a los escolares ver un video y redactar un comentario sobre la validez de las ideas del autor del texto leído en clase.

La entrega y evaluación del comentario se efectuó en el siguiente encuentro. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de revisar su redacción a partir de una lista de cotejo. Después de ello, discutieron sobre sus fortalezas y debilidades. Seguidamente, se consideró la asignación de la clase anterior sobre el video. Esto permitió tratar aspectos acerca de la realización de una mesa redonda. Además, se facilitó la ejecución de un modelo para la clase, pues se requería que los educandos debatieran en una mesa y finalmente se enteraran sobre la incidencia de la sintaxis y la semántica tanto en la escritura como en la oralidad.

Tercera fase: Proceso de composición escrita

Esta fase se divide en doce sesiones, de las cuales diez están orientadas al proceso de composición de textos argumentativos. Se inició con la consolidación de conocimientos sobre la estructura de dichos escritos. Para ello, se ejecutaron seminarios y exposiciones, los cuales permitieron la participación de la mayor parte de los discentes.

Las primeras seis sesiones se ajustaron a la planificación del ensayo. Este subproceso consistió en la facilitación de modelados por cada aspecto que se les solicitaba a los estudiantes. Primero, seleccionaron el tema y lo delimitaron, determinaron el destinatario y redactaron objetivo y tesis. Durante este procedimiento se recomendó la lectura sobre el tema seleccionado, para enriquecer y precisar las ideas por redactar. Los discentes procedieron a la elaboración de puntos de vista y su debida fundamentación. Ulteriormente, estructuraron el bosquejo y realizaron acopio bibliográfico.

Con la finalidad de que los escolares aplicaran las funciones sintácticas y semánticas se priorizaba el análisis del modelado y se les proporcionaba una lista de cotejo para la autoevaluación o coevaluación de los trabajos. Cabe destacar que posterior a la entrega de los avances se desarrollaba la revisión independiente y colaborativa. Las sesiones orientadas a esta actividad son la segunda, tercera y quinta; el desempeño se valoraba a partir del interés que mostraban los discentes en la corrección y mejora de su planificación.

Respecto al acopio bibliográfico, se presentaron criterios de búsqueda y selección de la información en diferentes medios. Debido a que todos los estudiantes poseían dispositivos de tecnología media, podían acceder a plataformas virtuales para la obtención de fuentes confiables que respaldaran los puntos de vista planificados. Esto lo realizaron con base en el modelo proporcionado por el docente.

Los encuentros sétimo y octavo se centraron en la textualización del ensayo. Precedente a esta actividad se presentó un ejemplo para que los discentes se guiaran y entregaran un borrador aceptable. En esta etapa ya estaban familiarizados con las propiedades textuales y su aplicación, puesto que en la fase anterior se abordaron a partir de la comprensión lectora y algunos ejercicios prácticos.

La revisión de los borradores se realizó en la novena sesión. Se les proporcionó una guía de autoevaluación que permitió detectar los problemas de forma y contenido en los escritos. Posteriormente, se entregaron los trabajos al docente, quien emitió algunas observaciones sobre la redacción de los ensayos y brindó la oportunidad de mejorarlos para la entrega final. Finalmente, se explicó una Base de Orientación de la Acción (BOA) sobre la elaboración del trabajo definitivo.

La décima sesión se desarrolló a partir de la presentación de una rúbrica para la evaluación del ensayo final. Consecutivamente, los estudiantes coevaluaron sus trabajos con base en los aspectos del instrumento facilitado. Enseguida, se realizó una plenaria para debatir los resultados de la revisión. Por último, se hizo una valoración sobre el desempeño individual en el proceso de composición de ensayos argumentativos.

El penúltimo encuentro refirió a la presentación de los resultados del trabajo final, especialmente el concerniente al texto argumentativo escrito. Los estudiantes participaron en la discusión plenaria sobre los logros obtenidos en todo el proceso del proyecto. Se mostraron satisfechos y motivados por continuar mejorando. Por otra parte, se organizó el «FE» -Festival ensayístico-, con el objetivo de proyectar las distintas habilidades de los discentes en la pintura, poesía, oratoria, entre otros elementos. El propósito era relacionar la temática abordada en el escrito con un dibujo, poema o ponencia.

La última sesión consistió en la ejecución del «FE». Antes, se solicitó a los estudiantes el portafolio que habían estado realizando en el desarrollo de la secuencia. A continuación, se mencionaron los ensayos que serían publicados en el Blog y luego se presentó la agenda del evento: exposición de dibujos, declamación de poemas y exposición de ensayos. Se logró la participación de todo el grupo de clases. Para finalizar, se agradeció al director del centro educativo, al profesor de planta de Lengua y Literatura, y a los protagonistas: los estudiantes (ver anexo n.º 10).

8.3. Plan esquemático de la secuencia

Fase	Sesión	Tiempo	Indicador de logro	Contenido	Sub contenido	Actividades	Materiales de aprendizaje	Evaluación	Evidencia
I Diagnóstico y motivación	1	45 minutos	Manifiesta interés en la presentación de la secuencia didáctica para mejorar sus habilidades escriturales.	Presentación de secuencia didáctica		<ol style="list-style-type: none"> 1. Realización de dinámica motivacional «el medallón atracado». 2. Comentario sobre el mensaje de la dinámica realizada. 3. Presentación en diapositivas sobre la secuencia didáctica «Buscando el sentido con mi barca semántica en el mar argumental». 4. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en la presentación. 5. Exposición oral sobre las expectativas del proyecto. 	Tríptico PPTX	Heteroevaluación	Exposición sobre expectativas
	2	90 minutos	Reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades en la redacción de textos argumentativos para superar sus dificultades en la expresión escrita.	Evaluación diagnóstica		<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientación sobre la elaboración de portafolio. 2. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en la orientación. 3. Aplicación de prueba diagnóstica. 	Modelo de portafolio Prueba diagnóstica	Heteroevaluación	Prueba diagnóstica resuelta

	3	45 minutos	Reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades en la redacción de textos argumentativos para superar sus dificultades en la expresión escrita.	Evaluación diagnóstica		<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura individual sobre la teoría de funciones sintácticas y semánticas. 2. Elaboración de esquemas sobre teoría del material facilitado. 3. Discusión plenaria sobre los aspectos incluidos en el esquema. 4. Contrastación de respuestas de la primera parte de la prueba diagnóstica con teoría sobre funciones sintácticas y semánticas. 5. Valoración general sobre los primeros resultados de la diagnosis. 	Material teórico Lista de cotejo	Heteroevaluación Autoevaluación	Esquemas realizados Plenaria Prueba diagnóstica revisada
	4	45 minutos	Reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades en la redacción de textos argumentativos para superar sus dificultades en la expresión escrita.	Evaluación diagnóstica		<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de material teórico sobre el texto argumentativo. 2. Elaboración de cuadro sinóptico sobre el material proporcionado. 3. Contrastación de contestaciones de la segunda parte de la diagnosis con la teoría analizada. 4. «Discusión conferencia» sobre los resultados de la segunda parte de la prueba diagnóstica. 5. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en la discusión. 	Material teórico Lista de cotejo	Autoevaluación Heteroevaluación	Cuadro sinóptico realizado Lista de cotejo completada Prueba diagnóstica revisada Discusión

	5	45 minutos	Reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades en la redacción de textos argumentativos para superar sus dificultades en la expresión escrita.	Evaluación diagnóstica		<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión independiente del texto argumentativo diagnóstico. 2. Formación en parejas para coevaluación de los textos argumentativos redactados. 3. «Discusión confrontación» sobre los resultados. 4. Aclaración de dudas sobre elementos no comprendidos en la discusión. 5. Valoración general sobre los resultados de la prueba diagnóstica. 6. Recordatorio sobre la elaboración del portafolio. 	Lista de cotejo	Autoevaluación Heteroevaluación Coevaluación	Texto diagnóstico revisado Lista de cotejo completada Discusión
<p>II</p> <p>Sintaxis y semántica</p>	1	70 minutos	Reconoce la correcta estructuración sintáctica y temática de la oración para desarrollar la expresión escrita.	Las funciones sintácticas y semánticas	<p>Constituyentes inmediatos: sujeto y predicado</p> <p>-estructura argumental</p> <p>-valencia</p> <p>-relaciones predicativas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición de ideas sobre las funciones sintácticas y semánticas, mediante la dinámica «Pregunta y nada más». 2. Visualización de video: «Las SS de la oración». 3. Completación de cuadro sobre el contenido del video. 4. Discusión plenaria sobre el cuadro completado. 5. Predicciones sobre el texto «Vinculación constante». 6. Lectura del texto «Vinculación constante». 7. Modelado sobre análisis oracional del texto. 	Video Cuadro Texto Modelo de análisis	Heteroevaluación	Cuadro completado Presentación oral sobre la influencia de la sintaxis y la semántica en la expresión escrita.

						8. Identificación del estilo del autor a partir de la posición de los grupos sintácticos. 9. Identificación de los tipos de enunciados oracionales. 10. Determinación de la función de los enunciados oracionales coordinados y subordinados. 11. Relación de ideas con el tema mediante la reiteración de términos e isotopías o campos semánticos. 12. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en el análisis oracional. 13. Presentación oral sobre la influencia de la sintaxis y la semántica en la redacción escrita. 14. Asignación de análisis oracional de los 2 últimos párrafos del texto leído, a partir del modelo presentado por el docente.			
	2	45 minutos	Reflexiona sobre los problemas de orden y contenido en textos argumentativos para mejorar la	Las funciones sintácticas y semánticas	Constituyentes inmediatos: sujeto y predicado -estructura argumental -valencia -relaciones predicativas	1. Exposición sobre el análisis oracional asignado en la sesión anterior. 2. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en las exposiciones. 3. Presentación en diapositivas sobre casos: «Chavito en el 1» y «Entre ceja y oreja».	PPTX Casos	Coevaluación Heteroevaluación	Estudios de casos Discusión panel

			expresión escrita.			<p>4. Formación de tríos para el estudio de los casos presentados.</p> <p>5. Identificación de las dificultades del estudiante en la redacción.</p> <p>6. Reconocimiento de los factores que intervienen en las dificultades del estudiante.</p> <p>7. Recomendaciones para superar las dificultades del estudiante.</p> <p>8. «Discusión panel» sobre los casos estudiados.</p> <p>9. Aclaración de dudas sobre elementos no comprendidos en la discusión realizada.</p>			
	3	45 minutos	Aplica estrategias de análisis sintáctico y semántico de enunciados oracionales simples y complejos en textos argumentativos para desarrollar la comprensión y expresión escritas.	Las funciones sintácticas y semánticas	Constituyentes inmediatos: sujeto y predicado -estructura argumental -valencia -relaciones predicativas	<p>1. Realización de dinámica «El ZYX de la historia» para análisis de ejemplos.</p> <p>2. Explicación oral en pareja sobre la resolución del análisis.</p> <p>3. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en las explicaciones.</p> <p>4. Aplicación de clase práctica sobre funciones sintácticas y semánticas.</p> <p>5. Distinción de enunciados con problemas sintácticos y semánticos.</p>	Clase práctica	Heteroevaluación	Exposición sobre aplicación de estrategias Clase práctica resuelta

II Sintaxis y semántica						6. Completación de grupos sintácticos. 7. Orden de los grupos sintácticos en enunciados oracionales simples y compuestos. 8. Selección de argumentos según el tipo de verbo presentado. 9. Sugerencia de proposiciones adecuadas ante estructuras sintácticas con problemas de contenido.			
	4	45 minutos	Aplica estrategias de análisis sintáctico y semántico de enunciados oracionales simples y complejos en textos argumentativos para desarrollar la comprensión y expresión escritas.	Las funciones sintácticas y semánticas	Constituyentes inmediatos: sujeto y predicado -estructura argumental -valencia -relaciones predicativas	1. Corevisión de la clase práctica. 2. Valoración general sobre los resultados de la clase práctica. 3. Recordatorio sobre la elaboración del portafolio. 4. Lectura comprensiva del texto «Creciendo en contextos desfavorables». 5. Predicción del contenido del texto mediante publicaciones en redes virtuales. 6. Completación de cuadro sinóptico sobre estructura y contenido del texto. 7. Resolución de ejercicios prácticos en la pizarra. 8. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en la resolución.	PPTX Texto Cuadro sinóptico	Coevaluación Autoevaluación Heteroevaluación	Cuadro sinóptico resuelto

	5	70 minutos	<p>Aplica estrategias de análisis sintáctico y semántico de enunciados oracionales simples y complejos en textos argumentativos para desarrollar la comprensión y expresión escritas.</p>	<p>Las funciones sintácticas y semánticas</p>	<p>Constituyentes inmediatos: sujeto y predicado</p> <p>-estructura argumental</p> <p>-valencia</p> <p>-relaciones predicativas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realización de dinámica «Zas». 2. Aplicación de clase práctica sobre análisis oracional del texto «Creciendo en contextos desfavorables». 3. Delimitación de los enunciados del texto. 4. Identificación de las estructuras sintácticas: lineal o envolvente. 5. Identificación de los tipos de enunciados: simples, compuestos coordinados y compuestos subordinados. 6. Identificación de la función de las oraciones subordinadas en el texto. 7. Establecimiento de relaciones lógicas entre enunciados. 8. Detección de la unidad temática a partir de los términos constantes. 9. Identificación del tema a partir de las palabras clave y las relaciones entre los enunciados del párrafo. 10. Establecimiento de relaciones entre el tema e ideas principales. 11. Establecimiento de relaciones entre ideas principales y secundarias. 	<p>Clase práctica</p> <p>Material teórico</p>	<p>Heteroevaluación</p>	<p>Clase práctica resuelta</p>
--	---	------------	---	---	---	--	---	-------------------------	--------------------------------

II Sintaxis y semántica						12. Relación entre las ideas del autor con el contexto y otros textos. 13. Redacción de comentario o valoración sobre los puntos de vista del autor. 14. Asignación sobre la realización de organizadores gráficos acerca del material teórico: «Propiedades textuales y principales vicios sintácticos y semánticos en la expresión escrita».			
	6	45 minutos	Reflexiona sobre las alteraciones sintácticas y semánticas en los textos para mejorar su expresión escrita.	Las funciones sintácticas y semánticas	Constituyentes inmediatos: sujeto y predicado -estructura argumental -valencia -relaciones predicativas	1. Presentación de resultados sobre la clase práctica. 2. Valoración general sobre los resultados obtenidos. 3. Discusión plenaria sobre la asignación en la clase anterior. 4. Aclaración de dudas sobre elementos no comprendidos en la discusión. 5. Presentación en diapositivas sobre el desafío «Hallazgos disparatados». 6. Resolución individual del desafío. 7. Reconocimiento de las alteraciones sintácticas y semánticas presentes en los enunciados. 8. Presentación de «incidentes programados simples» para contrastación entre aspectos	PPTX	Autoevaluación Heteroevaluación	Organizadores gráficos realizados Exposición sobre los procesos de aplicación de las propiedades textuales mediante las funciones sintácticas y semánticas.

						del material teórico y la resolución del desafío. 9. Aclaración de dudas sobre elementos no comprendidos en la resolución del desafío.			
	7	45 minutos	Reflexiona sobre la importancia de la sintaxis y la semántica en la precisión del uso de las propiedades textuales para mejorar la expresión escrita.	Las funciones sintácticas y semánticas	Constituyentes inmediatos: sujeto y predicado -estructura argumental -valencia -relaciones predicativas	1. Predicciones del contenido del texto por medio de memes. 2. Realización de «Lluvia de contenido» con base en las predicciones. 3. Lectura grupal del texto «La ortografía es el termómetro». 4. Identificación de los vicios sintácticos y semánticos presentes en el texto. 5. Análisis de los vicios sintácticos y semánticos encontrados. 6. Propuesta de párrafos estructurados correctamente, mediante la aplicación de las propiedades textuales. 7. «Discusión conferencia» sobre análisis y propuesta realizados. 8. Presentación en diapositivas sobre distintas publicaciones en redes sociales. 9. Análisis de las publicaciones presentadas. 10. Relación entre las publicaciones presentadas y las ideas del autor.	PPTX Texto	Coevaluación Heteroevaluación	Conferencia sobre identificación de vicios y propuesta de párrafos

						11. Asignación de video «Información y redes sociales» y redacción individual de un comentario o valoración personal sobre la validez de las ideas del autor cuyo texto se leyó en la sesión de clases.			
	8	45 minutos	Utiliza las funciones sintácticas y semánticas en comentarios orales y escritos sobre la validez de las ideas del autor para desarrollar la competencia comunicativa .	Las funciones sintácticas y semánticas	Constituyentes inmediatos: sujeto y predicado -estructura argumental -valencia -relaciones predicativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autorevisión del comentario considerando aspectos de la lista de cotejo facilitada por el docente. 2. Valoración general sobre las fortalezas y debilidades en la redacción del comentario. 3. Realización de dinámica «Shrek comiendo» para recordar aspectos del video asignado en la sesión anterior. 4. Presentación de modelo de mesa redonda con estudiantes seleccionados. 5. Realización de breve mesa redonda sobre la validez de las ideas del autor del texto «La ortografía es el termómetro». 6. Valoración de mesa redonda realizada. 7. Presentación oral de reflexiones sobre la influencia de la sintaxis y la semántica en la expresión oral y escrita. 	Lista de cotejo Esquema sobre mesa redonda	Autoevaluación Heteroevaluación	Comentario escrito Lista de cotejo completada Exposición de ideas respecto al punto de vista del escritor

III Proceso de composición escrita

1	70 minutos	Planifica ensayos por medio de la selección y delimitación de tema, y redacción de tesis y objetivos debidamente estructurados para desarrollar su expresión escrita.	Proceso de composición de textos argumentativos	Planificación: *Selección y delimitación de tema *Redacción de objetivo y tesis	1. Presentación de los resultados del comentario escrito para su respectiva corrección. 2. Valoración general sobre los resultados presentados. 3. Afianzamiento de aspectos teóricos sobre la estructura y composición de textos. 4. argumentativos. 5. Completación en pizarra de cuadro sobre aspectos que integran las fases de composición escrita. 6. Presentación en diapositivas sobre modelo de selección y delimitación de tema, y redacción de objetivo y tesis. 7. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en el modelo. 8. Presentación de video «Sitios electrónicos para la búsqueda de información». 9. Discusión sobre la importancia de la selección de fuentes confiables. 10. Recomendación de diccionarios o lexicones especializados. 11. Asignación de trabajo sobre la selección y delimitación del tema, redacción de objetivo, búsqueda de información, escritura de tesis y elaboración	PPTX Video Modelo sobre la primera parte de la planificación	Heteroevaluación	Cuadro completado Plenaria
---	------------	---	---	--	---	--	------------------	----------------------------

						de torbellino de ideas, a partir del modelo presentado por el docente.			
	2	45 minutos	Muestra interés en la corrección de selección y delimitación de tema, y redacción de tesis y objetivo para desarrollar su expresión escrita.	Proceso de composición de textos argumentativos	Planificación: *Selección y delimitación de tema *Redacción de objetivo y tesis	1. Presentación oral del trabajo asignado. 2. Discusión general sobre las dificultades presentadas en la realización del trabajo. 3. Autorevisión del trabajo a partir de los elementos incorporados en lista de cotejo. 4. Presentación al docente sobre la autorevisión del trabajo. 5. Revisión de los trabajos de los estudiantes. 6. Incorporación de correcciones en los trabajos de acuerdo con las observaciones del docente. Entrega del trabajo mejorado.	Lista de cotejo	Autoevaluación Heteroevaluación	Trabajos entregados Exposición sobre la aplicación de microprocesos para la planificación del texto Lista de cotejo completada
	3	45 minutos	Planifica textos argumentativos por medio de la redacción de puntos de vista y fundamentación debidamente estructurados para validar la tesis.	Proceso de composición de textos argumentativos	Planificación: *Puntos de vista y fundamentación	1. Realización de dinámica «El Smartphone» para recordar aspectos teóricos sobre puntos de vista y fundamentación. 2. Aclaración de dudas sobre elementos no comprendidos respecto a los puntos de vista y fundamentación. 3. Presentación en diapositivas sobre ejemplos de puntos de vista y fundamentación. 4. Discusión en plenario sobre los ejemplos presentados.	PPTX Modelo de puntos de vista y fundamentación	Heteroevaluación	Plenario Trabajos sobre elaboración de puntos de vista y fundamentación

III Proceso de composición escrita						5. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en los ejemplos. 6. Asignación de trabajo sobre la elaboración de <i>dos puntos de vista</i> y su debida fundamentación, a partir del ejemplo presentado por el docente. 7. Presentación al docente sobre avances del trabajo asignado. 8. Orientación sobre la culminación del trabajo en casa. 9. Asignación de lectura sobre el material teórico «El bosquejo».			
	4	45 minutos	Planifica ensayos por medio de la elaboración de bosquejos para ordenar las ideas del texto.	Proceso de composición de textos argumentativos	Planificación: *elaboración de bosquejo	1. Presentación del trabajo culminado al docente. 2. Recordatorio sobre la elaboración del portafolio. 3. Seminario sobre los componentes del bosquejo y la importancia de este en la composición escrita. 4. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en el seminario. 5. Presentación en diapositivas sobre ejemplo de organización de ideas (bosquejo) para ensayos argumentativos.	PPTX Lista de cotejo Modelo de bosquejo	Autoevaluación Heteroevaluación	Bosquejo elaborado

						6. Discusión general sobre los ejemplos presentados. 7. Recordatorio sobre la búsqueda de fuentes de información confiables. 8. Elaboración de bosquejo. 9. Estructuración de la información en tres apartados: introducción, desarrollo (o cuerpo argumentativo) y conclusión. 10. Distribución de las ideas principales que formarán parte de cada apartado. 11. Subdivisión en bloques y subbloques, según su grado de importancia. 12. Autorevisión del esquema con lista de cotejo. 13. Entrega de bosquejo al docente.			
	5	70 minutos	Demuestra interés en la corrección de su bosquejo para desarrollar la expresión escrita.	Proceso de composición de textos argumentativos	Planificación: *revisión y corrección de bosquejo	1. Entrega de bosquejos corregidos a los estudiantes. 2. Reflexión sobre las principales dificultades en la elaboración de bosquejos. 3. Incorporación de correcciones al bosquejo según las observaciones del docente. 4. Correvisión de bosquejos. 5. Presentación al docente sobre mejoras del bosquejo.	Lista de cotejo	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación	Bosquejo mejorado

III Proceso de composición escrita

					6. Entrega del bosquejo mejorado al docente. 7. Recordatorio sobre la inclusión de los trabajos en portafolio.			
6	45 minutos	Planifica ensayos por medio de la realización de acopio bibliográfico sobre el tema para la selección de citas de autoridad que respalden los puntos de vista.	Proceso de composición de textos argumentativos	Planificación *acopio bibliográfico: selección de citas de autoridad	1. Discusión plenaria sobre la importancia de la selección de fuentes confiables. 2. Presentación en diapositivas sobre modelo de referencias según APA. 3. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en la presentación. 4. Selección de citas a partir del modelo presentado. 5. Completación de tabla de referencia. 6. Entrega de tabla completada al docente.	Video PPTX Tabla	Heteroevaluación	Tabla completada con referencias y citas seleccionadas
7	45 minutos	Aplica las funciones sintácticas y semánticas en la textualización de ensayos para desarrollar su expresión escrita.	Proceso de composición de textos argumentativos	Textualización: Propiedades textuales *coherencia *cohesión *adecuación	1. Entrega de tablas revisadas a los estudiantes. 2. Valoración general sobre la completación de la tabla. 3. Realización de dinámica «Veo y cambio» para recordar aspectos teóricos sobre las propiedades textuales. 4. Presentación en diapositivas sobre diversos textos. 5. Distinción de los textos en que se aplican las propiedades	PPTX Textos Organizadores gráficos	Heteroevaluación Coevaluación	Exposición sobre la identificación de las propiedades textuales

						<p>textuales y las funciones sintácticas y semánticas estudiadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> Identificación de la coherencia global y local de los textos, a través de la completación de organizadores gráficos y funciones semánticas. Reconocimiento de los mecanismos de cohesión mediante campos léxicos y los objetos directo e indirecto y complemento de régimen. Identificación del registro y vocabulario empleado en los textos mediante campos semánticos. Exposición sobre la aplicación de las propiedades textuales en los textos correspondientes. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en la exposición. 			
	8	45 minutos	Aplica las funciones sintácticas y semánticas en la textualización de ensayos para desarrollar su expresión escrita.	Proceso de composición de textos argumentativos	Textualización: Propiedades textuales *coherencia *cohesión *adecuación	<ol style="list-style-type: none"> Presentación sobre modelo de textualización «Creciendo en contextos desfavorables». Identificación de la coherencia, adecuación y mecanismos de cohesión en el texto. Textualización de ensayo argumentativo. 	Texto Lista de cotejo	Autoevaluación Heteroevaluación	Textualización de ensayo

III Proceso de composición escrita						4. Incorporación de las citas seleccionadas. 5. Aplicación de propiedades textuales en el ensayo, a partir de las funciones sintácticas y semánticas. 6. Presentación de avances en la textualización. 7. Mejora de aspectos revisados por el docente. 8. Asignación sobre la culminación de la textualización del ensayo en casa.			
	9	70 minutos	Demuestra interés en la corrección de la textualización del ensayo para desarrollar la expresión escrita.	Proceso de composición de textos argumentativos	Revisión de la textualización	1. Presentación de guía para la revisión de ensayo. 2. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en la presentación. 3. Autorevisión del ensayo a partir de la guía facilitada por el docente. 4. Presentación de la textualización del ensayo al docente. 5. Revisión de aspectos de forma y contenido en la textualización. 6. Incorporación de correcciones en el ensayo. 7. Asignación sobre la mejora del ensayo en casa para entrega final.	Guía de revisión	Autoevaluación Heteroevaluación	Textualización revisada

						8. Explicación de Base de orientación de la acción para la realización del trabajo definitivo.			
	10	45 minutos	Reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades en la composición de textos argumentativos para desarrollar la expresión escrita.	Proceso de composición de textos argumentativos	Revisión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de rúbrica para evaluar ensayo argumentativo. 2. Aclaración de dudas sobre aspectos no comprendidos en la presentación. 3. Coevaluación de ensayos según aspectos de la rúbrica. 4. Entrega de coevaluación al docente. 5. Discusión en plenario sobre la evaluación realizada. 6. Valoración sobre el desempeño individual en el proceso de composición de ensayos argumentativos. 	Rúbrica	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación	Ensayo revisado
	11	45 minutos	Muestra interés en el festival ensayístico para desarrollar sus distintas habilidades.	Valoración del proyecto didáctico		<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación sobre resultados de los ensayos argumentativos escritos. 2. Discusión en plenario sobre los resultados obtenidos. 3. Presentación en Web sobre el blog «Redactando con vos en el mar argumental». 4. Presentación de los 5 mejores ensayos publicados en el blog. 5. Presentación en diapositivas sobre el «FE»: Festival ensayístico. 	Web PPTX	Autoevaluación Heteroevaluación	Plenaria

						6. Aclaración de dudas sobre elementos no comprendidos en la presentación. 7. Organización del festival. 8. Inscripción de los estudiantes en las categorías que deseen participar: dibujo, poesía y oratoria. 9. Explicación de los parámetros a evaluar en la competencia. 10. Orientación sobre la entrega de portafolio.			
	12	90 minutos	Aprecia el ensayo argumentativo como un medio para desarrollar sus habilidades en la pintura, poesía y expresión oral.	Culminación del proyecto didáctico		1. Entrega de portafolios. 2. Valoración sobre la elaboración del portafolio. 3. Presentación en diapositivas sobre el objetivo y la agenda del festival. 4. Presentación del jurado calificador. 5. Exposición de dibujos. 6. Declamación de poemas. 7. Exposición de ensayos. 8. Mención y premiación de ganadores por categorías. Agradecimiento y despedida.	PPTX	Heteroevaluación Coevaluación	Participación en el festival

CAPÍTULO V

9. Análisis y discusión de los resultados

Los sujetos implicados en el presente estudio fueron los estudiantes de décimo grado «B» del turno matutino del Instituto Público Rigoberto López Pérez, del departamento de Managua. Según la matrícula oficial, estaban inscritos 53 discentes. Sin embargo, esta cantidad se redujo gradualmente. Al iniciar la aplicación de la secuencia, la lista incluía a 41 escolares. De estos solo 35 asistieron el día de la aplicación de la prueba diagnóstica. Posterior a la tercera sesión de la primera fase, 7 estudiantes confirmaron su retiro del colegio, de modo que el registro disminuyó a 34. No obstante, para el análisis de los resultados se trabajó con 20 estudiantes: 12 mujeres y 8 varones, debido a que este grupo asistió al menos a tres de las cuatro frecuencias estipuladas en el horario; además, fueron quienes mostraron mayor compromiso e interés en la realización de las actividades de aprendizaje.

El análisis e interpretación de los resultados se estructuró por momentos, los cuales corresponden a los objetivos específicos de la investigación. El primero refiere al diagnóstico de las dificultades que mostraron los estudiantes en el dominio de las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos. El segundo concierne a la descripción sobre los avances de los discentes respecto al uso de los aspectos gramaticales propuestos para la composición de ensayos. El último momento contiene la explicación sobre la efectividad de la estrategia didáctica para el mejoramiento de la redacción de textos argumentativos con unidad de sentido. Todo está resumido en un sistema de categorías (ver p. 60).

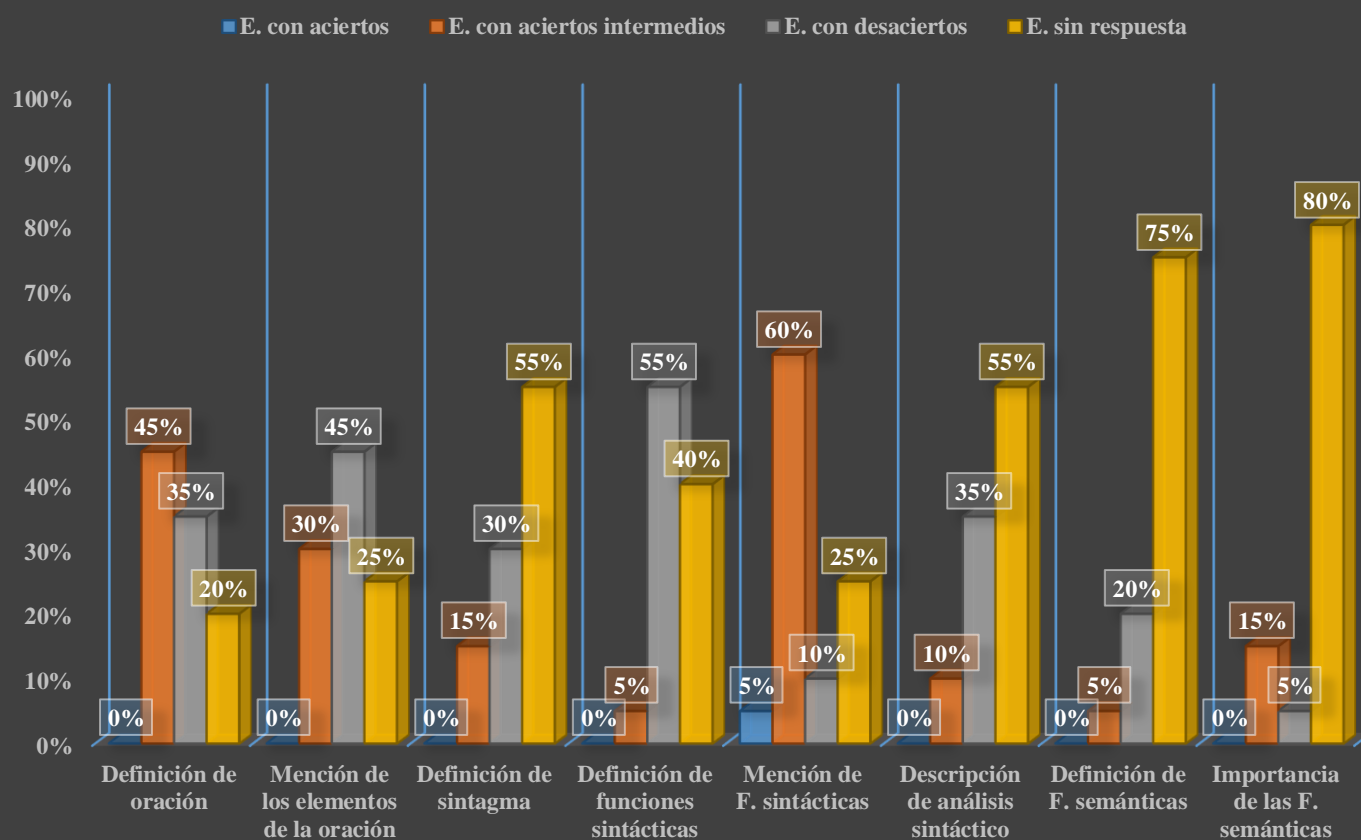
9.1. Primer momento: Diagnóstico de dificultades

Para la ejecución de este momento se aplicaron tres instrumentos. El primero consistió en una prueba diagnóstica, cuyo objetivo fue recolectar información acerca del dominio teórico y procedimental que los estudiantes poseían sobre las funciones sintácticas y semánticas, y el proceso de composición del ensayo argumentativo. Posteriormente, se aplicaron dos entrevistas, la primera en grupo focal a los discentes que presentaron más dificultades en la resolución de la diagnosis. La segunda se aplicó a la docente para conocer su opinión sobre el nivel de aprendizaje de los escolares respecto a los contenidos de gramática y composición de textos argumentativos. Asimismo, en toda la primera fase se utilizó una guía de observación a fin de identificar la actitud y disposición de los estudiantes.

La prueba diagnóstica se estructuró en seis ítems, divididos en 2 secciones (ver anexo 1). La primera refirió a la parte teórica-procedimental sobre gramática. El primer punto consistió en la contestación de ocho preguntas sobre sintaxis y semántica. El segundo concernió al señalamiento de las funciones sintácticas en una oración. Posteriormente, se solicitó explicar los problemas que presentaba un enunciado agramatical. La segunda sección aludió a elementos teórico-prácticos del texto argumentativo. En el cuarto ítem estaba un cuadro que debía completarse con aspectos concernientes a dicho texto. El quinto punto aludió a la mención de las fases de composición escrita. El sexto competió a la realización del proceso de composición de un ensayo argumentativo con base en un tema de interés social.

A continuación, se muestran los resultados sobre la parte conceptual de la primera sección de la prueba diagnóstica. Estos se dividieron de acuerdo con el porcentaje de estudiantes respecto a los aciertos, desaciertos, aciertos intermedios y respuestas nulas en cada ítem.

Gráfico n.º1. Resultados sobre el apartado conceptual de la primera sección de la prueba diagnóstica



En el gráfico anterior se observa la prevalencia de la etiqueta **E. sin respuestas**. Esta sobresale en las categorías *definición de sintagma*, *descripción de análisis sintáctico*, *definición de F. semánticas* e *importancia de las F. semánticas*.

En cuanto a la segunda etiqueta predominante, se presenta una coincidencia, pues tanto E. con desaciertos como E. con aciertos intermedios sobresalen en dos categorías, pero distintas. Concretamente, **E. con desaciertos** prevalece en *mención de los elementos de la oración* y *definición de F. sintácticas*, mientras que **E. con aciertos intermedios** destaca en *definición de oración* y *mención de F. sintácticas*.

Por otra parte, la etiqueta con menor repetición es **E. con aciertos**. Esta no adquiere relevancia en ninguna categoría. El porcentaje resultante en la mayoría es 0%.

Respecto a la categoría *definición de oración*, el 20%, equivalente a cuatro discentes, no respondió la interrogante; el 45% desacertó y el 35% presentó aciertos intermedios. Estos datos explicitan que la mayor parte de los escolares no domina el significado de oración gramatical, algunas respuestas son incorrectas, otras presentan imprecisiones.

En *mención de los elementos de la oración*, el 45% de los discentes tuvo desaciertos, el 30% aciertos intermedios y el 25% de ellos no respondió. Si se precisan estas proporciones, se obtiene que nueve estudiantes presentaron ideas erróneas sobre los constituyentes inmediatos de la oración, seis tuvieron una noción aproximada y los cinco discentes restantes no los conocieron.

Con relación a la *definición de sintagma*, se evidencia que es la tercera categoría con más respuestas nulas, pues once escolares, correspondiente al 55%, no definieron dicho término. En cambio, el 30% sí contestó, pero de forma incorrecta. Por su parte, el 15% logró responder con algunos aciertos.

La categoría *definición de F. sintácticas* expone que el 55% de los discentes, más de la mitad, tiene una concepción errada sobre dichas funciones. El 40% representa a los escolares que no respondieron y el 5% a quienes redactaron una definición intermedia.

En consideración a *mención de F. sintácticas*, se expresa que la mayor parte de los educandos conoce algunas funciones, el 60% logró aciertos intermedios. Por el contrario, el 25% no contestó, el 10% desacertó y solo el 5% de los estudiantes, correspondiente a uno, pudo responder adecuadamente.

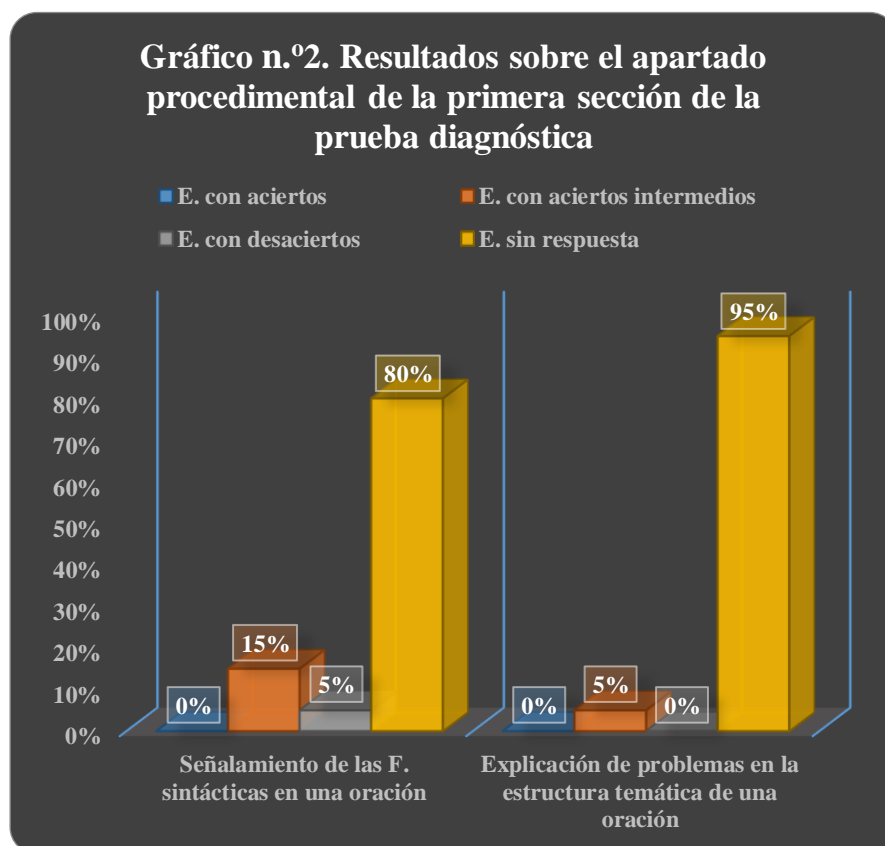
Sobre *descripción de análisis sintáctico* se advierte el desconocimiento que tienen los estudiantes acerca del proceso de dicho análisis, pues el 55% no escribió respuesta alguna. Asimismo, el 35% expresa consideraciones equivocadas, mientras que el 10% tuvo algunos aciertos.

Por otra parte, el 75%, equivalente a veintidós escolares, no sabe la *definición de funciones semánticas*. Un 20% que manifestó conocerla desacertó, pues las acepciones no correspondían a tales funciones. En cambio, el 5% restante logró acertar en ciertos aspectos.

Los datos de la última categoría reflejan que el 80% no comentó sobre la *importancia de las F. semánticas*. Esto apunta a un desconocimiento total sobre la incidencia de la semántica en la comunicación oral y escrita. El 15% que expresó dicha importancia no se ajustó a ningún elemento relacionado con la pregunta. Por el contrario, un 5% logró atinar parte de la respuesta.

Las referencias explicadas demuestran que la mayoría de los discentes poseen un nivel inicial respecto a los conceptos gramaticales básicos. Esto repercutió en las contestaciones de la parte procedimental de la primera sección, pues los estudiantes no lograron desarrollar las actividades con éxito.

Consecutivamente, se presentan los resultados en porcentajes sobre el apartado procedimental de la primera sección de la prueba diagnóstica.



El diagrama de barras presentado devela los aciertos de los estudiantes en las actividades prácticas sobre gramática. En la categoría uno se explicita que el 80% de los educandos no realizó el *señalamiento de las funciones sintácticas* presentes en una oración. Al contrario, un 15% logró señalar dichas funciones con algunos aciertos y un 5% las indicó incorrectamente.

Respecto a la segunda categoría, se muestra que una cantidad sobresaliente de discentes, el 95%, no desarrolló la *explicación de los problemas de contenido en una oración*. El 5% restante, equivalente a 1 escolar, respondió con algunos tinos.

De lo expuesto anteriormente se deduce que los estudiantes, al no tener un nivel de dominio conceptual suficiente a su grado académico, desconocen el proceso de análisis sintáctico-semántico, incurren en errores durante el señalamiento o no realizan el procedimiento completo. Esto indica el bajo grado de competencia lingüística que poseen, debido a que no son capaces de conceptualizar y menos aún identificar los elementos constitutivos de una oración. Por tanto, supone una incidencia negativa en el desarrollo de su competencia discursiva, tanto en la comprensión como producción textual.

A continuación, se evidencian las dificultades de los estudiantes con relación al dominio teórico sobre aspectos gramaticales:

E2PD

- a) ¿Qué es una oración?
Es un pequeño texto o párrafo que narra lo que un objeto o persona realiza.

E9PD

- a) ¿Qué es una oración?
una oración es un conjunto de enunciado con que el creyente se dirige a Dios.

E11PD

- a) ¿Qué es una oración?
Es un Conjunto de enunciados.

E15PD

- b) ¿Cuáles son los elementos de la oración gramatical?
Las oración. estan constituidas por una serie de elementos.
misma que deben ser conocidos y analizados.
1- Portada 3- Aviso Legal 5 ensayos
2- título 4- Editoria.

E7PD

- b) ¿Cuáles son los elementos de la oración gramatical?

Enunciado
Oracion o frase

E19PD

- b) ¿Cuáles son los elementos de la oración gramatical?

R= enunciado, oracion y frase.

E8PD

c) ¿Qué es un sintagma?

tienen como elemento principal un adjetivo y una función determinada

E18PD

c) ¿Qué es un sintagma?

Es el análisis de funciones sintácticas o relaciones de concordancia y separación que genera.

E13PD

c) ¿Qué es un sintagma?

Es una función al efecto causado por una palabra, es decir que puede tener coherencia al momento de realizarlo.

E4PD

d) ¿Qué son las funciones sintácticas?

son efectos causados por las palabras

E32PD

d) ¿Qué son las funciones sintácticas?

Estos indican entre la acción de un verbo y siempre coincide con el sujeto de la oración.

E20PD

d) ¿Qué son las funciones sintácticas?

Es el efecto causado por una palabra.

E15PD

e) ¿Cuáles son las funciones sintácticas?

las más comunes

E11PD

e) ¿Cuáles son las funciones sintácticas?

Esto se refiere a las funciones sintácticas o objetos

E13PD

c) ¿Cuáles son las funciones sintácticas?

- Sintagma normal (Va con ser, estar y parecer).
- Sintagma preposicional.

E1PD

f) ¿En qué consiste el análisis sintáctico?

Consiste en formar de sintagmas, oraciones simples y oraciones compuestas

E9PD

f) ¿En qué consiste el análisis sintáctico?

Es consiste en desarrollar oraciones usando los conjuntos correctos.

E3PD

f) ¿En qué consiste el análisis sintáctico?

Es el análisis de las funciones sintácticas o oraciones de coherencia.

En las muestras anteriores se observa que los estudiantes desconocen las definiciones gramaticales básicas como la de oración, sintagma y funciones sintácticas. Las respuestas proporcionadas no son correctas. Por ejemplo, el **E2PD** menciona unidades lingüísticas superiores como «*textos o párrafos*» referidas al significado de oración y el **E11PD** indica que «*es un conjunto de enunciados*». En una acepción precisa, la oración es una estructura gramatical constituida por un sujeto y un predicado (RAE, 2010). Por su parte, el **E9PD** brinda una contestación relacionada con la religión, debido a que expresa que «*una oración es un conjunto de enunciados con que el creyente se dirige a Dios*». En este caso surge un problema de comprensión tanto auditiva como lectora, ya que antes de la resolución de la prueba se explicó que la finalidad era conocer el dominio teórico-práctico correspondiente a algunos elementos gramaticales y de redacción. Además, se infiere que el estudiante no leyó la orientación que precedía a los ítems y, en caso de haberla leído, no fue capaz de decodificar lo suficiente. Ello también muestra relación con la reducida competencia pragmática del discente, puesto que, por no adecuarse al tipo de prueba, escribe una afirmación que no corresponde con la cuestión presentada.

Asimismo, se aprecia el desconocimiento de los elementos de la oración, los estudiantes **E7PD**, **E15PD** y **E19PD** mencionan aspectos que no concuerdan con los constituyentes inmediatos sujeto y predicado. También, se reflejan contestaciones inexactas respecto a la definición de sintagma y funciones sintácticas. El **E8PD** alude al primero como un grupo adjetival y no como la palabra o grupo de palabras que desempeñan una determinada función dentro de la oración. Para los discentes **E4PD** y **E20PD** las segundas «*son efectos causados por las palabras*». Esta respuesta no es lo suficientemente precisa, pues no se especifican los efectos ni las clases de palabras que los generan.

Por otra parte, el desconocimiento de los estudiantes sobre las funciones sintácticas, les impidió explicar en qué consistía el análisis sintáctico, debido a que no respondieron correctamente. En particular, el **E1PD** señaló que tal análisis se refiere a «*formar sintagmas, oraciones simples y oraciones compuestas*», por su parte, los estudiantes **E3PD** y **E9PD** lo describieron como un proceso de redacción de oraciones. En contraste, la RAE (2010) sostiene que esta actividad remite a examinar cada segmento de una estructura oracional.

Es importante resaltar la manera en que la actitud repercute en el nivel de dominio teórico que poseen los estudiantes. La docente **D10B** expresó que «*ellos prestan poca importancia al aprendizaje gramatical*». Esta apreciación coincide con la del discente **ED06**: «*los contenidos gramaticales son un poco aburridos y repetitivos. Siempre la profe pide escribir oraciones*». Por su parte, el **ED04** manifestó que «*no son útiles, tal vez es por la manera en que se enseña, solo es dictado y escribir. Así no le vemos nada bueno, es decir, no se nos enseña en qué momento hay que usar esos temas*».

De tales afirmaciones se deduce que otro motivo de la carencia conceptual de los discentes respecto a gramática es la metodología de enseñanza. Esto se constata con lo planteado por la docente: «*la estrategia que yo utilizo es trabajar oraciones simples, donde los alumnos puedan identificar los elementos básicos como el sujeto, predicado y el verbo*» (D10B). La estrategia mencionada no corresponde a los nuevos modelos didácticos de la lengua, como el cognitivista o funcional, pues solo la identificación de los elementos básicos es de carácter estructuralista-tradicional. Con relación al enfoque utilizado para impartir los contenidos gramaticales, la profesora D10B aseveró: «*el enfoque que yo empleo es que me gusta que ellos reconozcan principalmente lo que son los artículos, dónde están los sujetos, los verbos para que ellos más o menos vayan reconociendo un poquito sobre la gramática*» (D10B).

Con base en la enunciación presentada, se deduce que por parte de la maestra hay desconocimiento sobre la manera en que debe enseñarse la gramática. Ello evidencia que a los escolares no se les propone situaciones de aprendizaje que les permita usar los elementos que le ofrece la lengua en situaciones comunicativas reales. Desde la perspectiva de Vicens (2011), la didáctica de la gramática debe estar enfocada en que los educandos se involucren en escenarios de comunicación a fin de aprender y, a la vez, constituir para el docente un instrumento de evaluación formativa, un espacio de reflexión y una herramienta para sistematizar el saber lingüístico.

Por otra parte, los estudiantes tienen dificultad para señalar las funciones sintácticas en una oración.

E9PD

II. Señale las funciones sintácticas en la siguiente oración:

El avance de la tecnología ha permitido al ser humano desarrollar medios cada vez más sofisticados para comunicarse.

E7PD

II. Señale las funciones sintácticas en la siguiente oración:

El avance de la tecnología ha permitido al ser humano desarrollar medios cada vez más sofisticados para comunicarse.

E13PD

II. Señale las funciones sintácticas en la siguiente oración:

El avance de la tecnología ha permitido al ser humano desarrollar medios cada vez más sofisticados
para comunicarse.
F.B. N.P.
V

Aunque a los discentes se les orienta sobre el reconocimiento de los constituyentes inmediatos, no pueden señalarlos correctamente. En las resoluciones de los educandos **E9PD** y **E7PD** únicamente se observa mención sobre algunas funciones sintácticas como sujeto y predicado, sin embargo en la delimitación de cada grupo se advierten imprecisiones como el señalamiento incorrecto del predicado y la forma verbal conjugada. Los discentes confunden el infinitivo como un verbo conjugado. Tal confusión se vincula con el tratamiento indebido que los docentes les han dado a los contenidos gramaticales en los grados anteriores, ya que en décimo grado los estudiantes deben conocer la diferencia entre las conjugaciones verbales y las formas no personales del verbo.

En el caso del **E13PD** se aprecia el empleo de una simbología desconocida en el análisis estructural, pues utiliza «F.B.» para referirse al GN/S y una parte del GV/P. En el Manual de la Nueva Gramática Española (2010) no aparece registrada esa representación gráfica reducida por el discente. De igual manera, en el libro de texto de Lengua y Literatura de décimo grado no se encuentra inscrita, en su lugar se mencionan SN/S y SV/P para referirse respectivamente al sintagma nominal sujeto y sintagma verbal predicado (Aguilar, 2015).

El escolar **E13PD** también indica de manera incorrecta el núcleo del predicado, pues subrayó «*ser humano desarrollar*» como N.P. Esto refleja el desconocimiento que presentan los educandos sobre el elemento que otorga sentido a la oración: la F.V.C. Adicionalmente, se detecta una confusión entre un infinitivo pronominal «comunicarse» -señalado como verbo- y un adjunto de finalidad. La ocurrencia de estos problemas nuevamente se adjudican a una parte actitudinal y de acción didáctica. Respecto a la primera, se considera la afirmación de la docente **D10B**: «*una de las principales dificultades es que el alumno no sabe lo que es un verbo. Esas dificultades se deben, más que todo, al poco interés del alumno*». En cuanto a la segunda, se muestra el reducido grado de eficacia de los procedimientos de enseñanza utilizados para ayudarles a los estudiantes a superar sus dificultades respecto a los contenidos gramaticales.

Una de las principales estrategias que yo he utilizado con mis estudiantes es mandarlos a leer. Yo los mando a leer, para que ellos reconozcan y miren. Quizás les doy un texto y en ese texto los mando a que identifiquen las oraciones simples. Esa es una pequeña estrategia de una manera más fácil para que ellos vayan reconociendo. (**D10B**)

En correspondencia con la aseveración anterior, la lectura debe trascender el nivel léxico y sintáctico, esto es, la identificación de palabras y oraciones. Si no se establecen las relaciones entre oraciones no se puede acceder al significado textual. Al respecto Hintchley y Levy (1988) plantean que el docente, en el proceso metacognitivo, debe asegurarse de mostrarles a los estudiantes que la decodificación es una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión.

También, es válido revisar el tipo de oración al cual se refiere la **D10B**, pues ella indica a los estudiantes reconocer oraciones simples. En contraste, el MINED (2019) explicita que en décimo grado debe trabajarse con estructuras oracionales compuestas: coordinadas y subordinadas a partir de su funcionalidad en el discurso oral y escrito. Con relación a las últimas, Cuetos (1990) señala que es importante la asimilación del uso que cumplen los pronombres relativos en las oraciones; así como interpretar la relación anafórica que estos establecen con su antecedente y su función de enlace proposicional. De este modo, el análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes e identificación de proposiciones únicamente son habilidades que el discente debe incorporar a su competencia lectora.

Por lo expuesto, conviene señalar que el profesor debe ser el primero en comprender que el estudio de la gramática contribuye únicamente a sistematizar y perfeccionar el dominio de la expresión lingüística (Mendoza, 1996). En este sentido, el énfasis está en las estrategias didácticas que el docente implemente para que sus estudiantes puedan entender y valorar la funcionalidad de los contenidos de lengua.

En cuanto a los problemas que presentaron los estudiantes en el uso de las funciones sintácticas en la redacción del texto diagnóstico, resaltan las fallas en la estructura interna de los enunciados oracionales simples.

E27PD

Cada vez mas estudios bien conocidos
sobre la eficacia de los programas de
prevención y respuesta, se necesita más
recursos que refuercen la prevención y la
respuesta frente a la violencia de pareja y la
violencia sexual, en particular en el ámbito
de la prevención o en impedir que llegue a
producirse.

E19PD

En nuestro planeta sufre y somos nosotros
 quien tenemos que cuidar de ella y la salud
 de nuestra madre a no usar basura en
 las calles o cauces, no talar los árboles.

En los textos mostrados se aprecia que una de las fallas corresponde a la ausencia de los constituyentes inmediatos de la oración. La primera idea del escrito del **E27PD** está incompleta: no se menciona el contenido que se atribuye al referente «estudios». La última oración carece de sujeto, ya que no aparece el primer argumento de la F.V.C. «impide». De igual manera ocurre en el segundo texto, pues tampoco está el sujeto al que se refiere el predicado «en nuestro planeta sufre». La omisión de estos elementos impide la coherencia lineal. Fuentes (1996) señala que los enunciados que no contienen una unidad tópica ni expresan un subtópico del tema ocasionan escisión en el escrito. Por su parte, Medina y Arnao (2013) plantean que la microestructura del texto debe iniciar por la conexión entre los elementos que componen cada oración. Los estudiantes están conscientes de la dificultad que presentan respecto a la estructuración de enunciados oracionales: «presento muchos problemas en cómo tengo que escribir las ideas, qué verbo usar y los otros complementos de las oraciones que estudiamos» (**ED06**).

Otra falla en la redacción de enunciados oraciones simples es el uso inadecuado de las clases de palabras como elementos que introducen complementos verbales.

E29PD

La violencia contra la mujer.
 La violencia contra la mujer especialmente la ejercida
 por su pareja y la violencia sexual. Constituye un
 grave problema de salud pública y una violación
 de los derechos humanos de las mujeres.

E17PD

El uso de los celulares puede resolver algunos
 Problemas como la falta de libros, Los alumnos
 pueden descargarlos para sus celulares o si no
 habrá problemas los cuales pueden ser: que se
 les quedó el libro, se les perdió o que no tienen.
 Pero existe la gran Problemática de que no
 todos los alumnos ocupan sus celulares sobre
 los trabajos. Mayormente lo ocupan en
 jugar, mandar mensajes o tomarse fotos.

E7PD

"La comunicación en la familia"

La comunicación en la vida familiar provoca beneficios que logran una buena estabilidad en el desarrollo de las relaciones de sus integrantes: En los niños, su enseñanza en la escuela, tiene un mejor promedio y resultado en sus notas y menos problemas de conductas.

E22PD

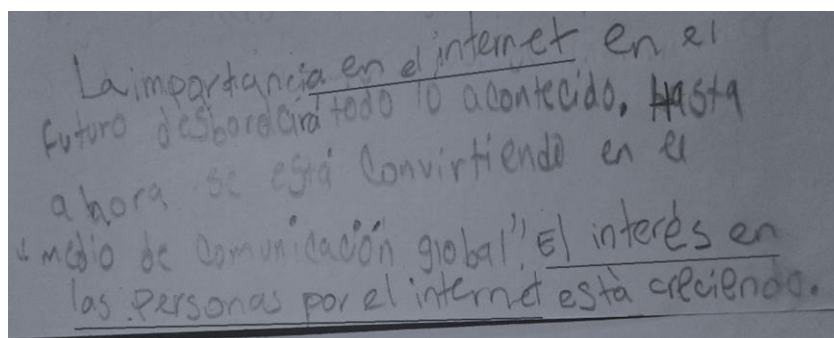
Los valores nos ayudan en ser mejores personas
en consecuencia, en tener mejor salud.

Los escritos anteriores contienen imprecisiones en el predicado (G.V/P), las cuales afectan la relación entre los distintos complementos y la F.V.C. Los estudiantes utilizan preposiciones que no completan el significado del verbo conjugado. En concreto, usan enlaces que no corresponden con el núcleo de la oración, como en «descargarlo para sus celulares» por «descargarlo en...» o «ayuda en ser mejores» por «ayuda a ser mejores». También, se observan complementos desordenados que ocasionan ambigüedad «en los niños, su enseñanza en la escuela **tiene** mejor promedio». De acuerdo con Matus (2002) este es el vicio sintáctico del lenguaje que más afecta a la comunicación lingüística, pues fragmenta de manera directa la estructura gramatical y como consecuencia esta suscita doble sentido o incomprensión.

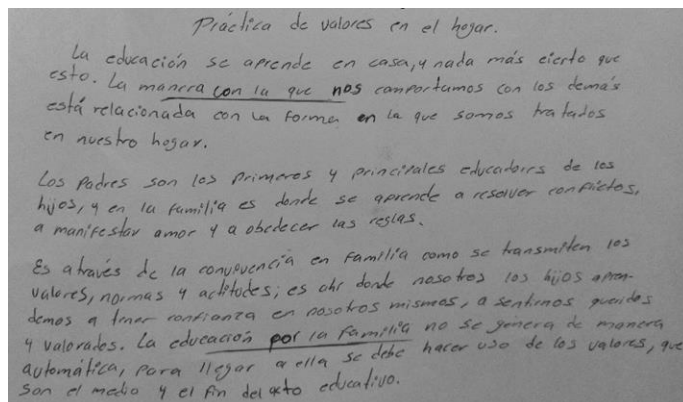
Estos problemas están relacionados con la competencia gramatical de los estudiantes. En virtud de lo anterior, Zayas (1991) señala que cuando el conocimiento implícito del discente sobre su propia lengua aún no está firme, este tiende mostrar dificultades para codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, comprenderlos y emitir juicios sobre su agramaticalidad. Dicho planteamiento se constata en lo expuesto por la docente **D10B**: «si pregunto a un alumno sobre algún error que cometió en la escritura de cierta oración o escrito no sabe responder, dice que todo está bien».

Los escolares también usaron inadecuadamente preposiciones en el sintagma nominal sujeto «SN/S» de enunciados oracionales simples.

E33PD



E21PD



En los textos diagnósticos los discentes utilizan enlaces que no corresponden con el elemento del que dependen ni con el término de la preposición. Se aprecia una ruptura en la especificación del sujeto, por ejemplo en «*La importancia en el internet/ en el futuro desbordará todo lo acontecido*», la categoría relacional «*en*» aparece duplicada, el primer uso refiere a una circunstancia espacial. Desde la perspectiva estructural, el empleo de la preposición es incorrecto, pues sustituye a «*del*», de modo que no modifica indirectamente al núcleo del sujeto «*la importancia*». El segundo «*en*» remite a un adjunto temporal que aparece antepuesto a la F.V.C. «*en el futuro/desbordará*» –ya que la oración presenta una estructura envolvente.

También se evidencia este uso inapropiado en la oración «*La educación por la familia/ no se genera de manera automática*». El estudiante atribuye a la preposición «*por*» el valor de «*en*». El sujeto se especifica como un agente, lo cual es incorrecto desde la perspectiva sintáctica, pues el agente «*es un complemento verbal que puede aparecer en oraciones pasivas perifrásticas y reflejas*» (RAE, 2010, p. 776). Concretamente, el sujeto estaría caracterizado a partir de un nexos locativo que introduce un término «*la educación en la familia*».

De acuerdo con Di Tullio (2014), las preposiciones a pesar de ser palabras invariables establecen diversidad de relaciones en el sistema de la lengua, por lo cual son consideradas elementos complejos que se deben enfatizar en la enseñanza. Al respecto Perea (2007) expresa: «Las preposiciones son elementos gramaticales cuyas pautas de funcionamiento son muy heterogéneas, y, por tanto, resultan difíciles de

sistematizar. Esta dificultad motiva que la enseñanza de sus usos constituya un lugar crítico» (p. 2). De tales planteamientos se deduce que no se puede omitir el tratamiento de esta clase de palabra en las sesiones de lengua, ya que, por su complejidad, debe funcionar para que el estudiante amplíe sus esquemas gramaticales y, por tanto, desarrolle sus macrohabilidades lingüísticas. La docente **D10B** no toma en cuenta esta categoría gramatical en la revisión de las oraciones que escriben los estudiantes. Así lo expresó:

(...) al alumno me gusta revisarle el orden de su cuaderno. Yo sé que no tiene mucho que ver con gramática, pero sí, desde ahí lo voy formando, el orden de cómo él redacta, de cómo él va ordenando ya sea un pequeño párrafo o una oración, principalmente revisamos si comenzó con mayúscula, si terminó con un punto, si la oración lleva coma o acento, si utiliza el sustantivo o el verbo correctamente. Esos principalmente son los aspectos en los que me enfoco por revisar.

(D10B)

En la aseveración de la profesora destaca la persistencia de actividades tradicionales, pues ella manifiesta centrar sus revisiones en aspectos formales que, si bien deben considerarse en la redacción, no aportan lo suficiente a que los educandos valoren la importancia del contenido o la estructura sintagmática de las oraciones.

Es preciso resaltar que el MINED (2019) propone el estudio de las categorías gramaticales desde la segunda unidad de séptimo grado, la competencia por desarrollar es «*Aplica en párrafos expositivos oraciones simples separadas por punto atendiendo a las características y posición de las distintas clases de palabras*» (p. 11). Esto significa que en décimo grado los estudiantes deben redactar enunciados oracionales simples sin ningún inconveniente. No obstante, los resultados de las habilidades escriturales de los discentes revelan lo contrario, debido a que estos tienen dificultades para utilizar con precisión las clases de palabras, principalmente las preposiciones.

Otra falla en la que incurrieron los estudiantes al redactar enunciados oracionales simples corresponde a la discordancia de género, número y persona entre las clases de palabras variables que componen los distintos grupos sintácticos.

E11PD

Práctica de valores en el hogar.
El ser humano necesita el aprendizaje y la práctica de valores y virtud morales por la familia, lo mismo que más tarde les van a permitir integrarse a la sociedades.
Uno de los fines de la familia son alcanzar la armonía, convivencia familiar es decir practicar el respeto, la tolerancia, la comprensión y la cooperación en los miembros de la familia cuyo cumplimiento de sus deberes y obligaciones de los derechos están orientados en realizar el bien común.

E3PD

La violencia puede afectar negativamente la salud física, mental, sexual y reproductiva de las mujeres y, en algunos entornos, pueden aumentar el riesgo de contraer VIH.
Los hombres que tiene un nivel de instrucción bajos, han sido objeto de malos tratos durantes la infancia, han estado expuestos a escenas de violencia domésticas contra sus madres y al uso nocivo del alcohol, han vivido en entornos donde se aceptaba la violencia y habían normas diferentes para cada sexo, y creen que tienen derechos sobre las mujeres que más propensos a cometer actos violentos.

Los escritos anteriores reflejan incongruencia entre las diversas unidades de la oración. Se puede apreciar que algunas oraciones no presentan concordancia nominal (coincidencia de género y número), pues los escolares no relacionan el sustantivo con el artículo o el adjetivo: «*la sociedades*», «*nivel de instrucción bajos*», «*violencia domésticas*», «*virtud morales*». En estos casos el mayor problema está en las relaciones de singularidad y pluralidad.

Los discentes también redactaron expresiones que no muestran concordancia verbal (número y persona), es decir, hay desvinculación sintáctica entre la F.V.C. y el núcleo del sujeto: «*la violencia pueden* aumentar el riesgo», «*uno de los fines de la familia son* alcanzar la armonía». En ambas oraciones se explicita la confusión de relacionar un sujeto en singular con un verbo conjugado en plural. Desde la perspectiva de Jimeno (2007), los errores de concordancia son explicables por descuido y falta de revisión. Para Salvá (1988), estos son considerados solecismos y demuestran el desconocimiento que posee un individuo sobre su lengua. En efecto, algunos estudiantes emitieron opiniones inexactas respecto a la función de aspectos gramaticales: « (...) en el texto utilicé las oraciones que se redactan por la unión de un artículo y el nombre» (ED03), «para redactar el texto usé el orden del verbo conjugada con los artículos para que se entendiera la idea» (ED09). La unión entre un artículo y un sustantivo constituye grupos nominales y no oraciones como tal (RAE, 2010). Por otra parte, el verbo no adquiere orden respecto al artículo, debido a que «el verbo expresa información a partir del número y persona que viene impuesta por el sujeto con el que concuerda» (RAE, 2011, p. 144).

En cuanto a las dificultades de los estudiantes en la redacción de enunciados oracionales compuestos, se detectó el uso inadecuado de conjunciones como elementos de coordinación entre las oraciones.

E1PD

En la actualidad no se ven los valores en los jóvenes, pero tampoco se implementan en los mayores y la causa del problema a veces es porque las personas no están concientes de lo bueno que es mejorar para poder ser buenas personas de bien.

E14PD

El celular ha estado afectando el aprendizaje de los jóvenes, ya que no se está haciendo buen uso de la tecnología. Y además de esto hay rendimiento escolar porque en las clases los estudiantes salen mal. Pero, sin embargo, hay que destacar las ventajas de muchos dispositivos tecnológicos. Como por ejemplo que puedes acceder a sitios de internet muy rápido.

Los discentes no establecen relaciones distinguibles entre los enunciados del texto, pues utilizan conjunciones que desempeñan la misma función o están en el mismo nivel sintáctico. En el primer escrito, el estudiante ubica simultáneamente una conjunción y un adverbio que contraponen ideas «*pero tampoco se implementan*». El mismo caso se presenta en la segunda muestra, el discente emplea «*Pero, sin embargo*». También, escribe a la vez dos conjunciones que suman elementos «*y, además*». De acuerdo con Mendoza (2005), el uso de conjunciones que tienen el mismo valor resulta redundante y es propio de la lengua oral y literaria. Ello denota la influencia de la oralidad en la expresión escrita de los escolares, lo cual se relaciona con la aseveración de la docente **D10B**: «*hay estudiantes que te hacen una oración tal y como hablan, toda incoherente, y están en décimo grado*».

En el primer texto el estudiante introduce una idea que amplía, se distingue por el uso de *y*: «*y la causa del problema es...*». No obstante, esta nueva proposición forzosamente es dependiente, lo cual no suele ocurrir en la coordinación. Así lo expresa la RAE (2010): «la coordinación es una relación gramatical entre palabras o grupos sintácticos del mismo nivel jerárquico, de forma que ninguno de ellos esté subordinado al otro» (p. 606).

Otro problema de los educandos en la redacción de oraciones compuestas es el empleo inadecuado de preposiciones en combinación con la conjunción subordinante «que» en oraciones sustantivas.

E20PD

Muchas personas dicen de que los recursos naturales no son importantes. Pero, eso es otra realidad, ya que quienes lo dicen son los mismos que contaminan o matan a los animales.
Debemos confiar de que esta situación cambiará y todos podremos vivir en un planeta sano.

E34PD

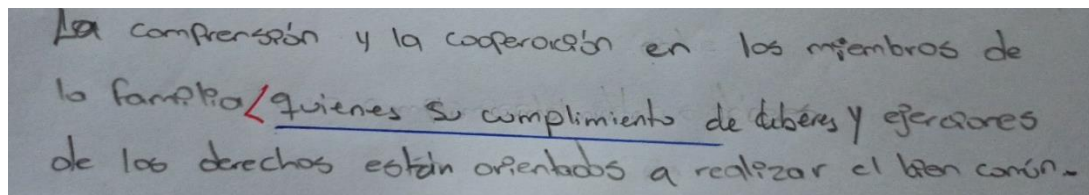
Se sabe de que los estudiantes de la actualidad se encuentran muy familiarizados con los celulares. Esta es una realidad que no se puede negar.
Ocurre en que a veces muchos estudiantes se distraen en sus estudios. Los padres y maestros llaman la atención.

Los textos anteriores reflejan la adición de elementos innecesarios de enlace. Los escolares integran preposiciones que no están seleccionadas o exigidas por el predicado, como en «dicen de que», «se sabe de que» y «ocurre en que a veces...». En los primeros ejemplos el uso incorrecto de la secuencia *de que*, se llama dequeísmo (RAE, 2010). Los casos en los se encuentra este fenómeno son las oraciones subordinadas sustantivas, y no en las oraciones simples, debido a que es en las subordinadas donde el hablante/escritor, para matizar y subrayar que está ante una oración subordinada utiliza de manera incorrecta una preposición que no es necesaria (García, 1986).

De acuerdo con López (2015) el dequeísmo es un cruce de estructuras que ha tomado influencia de la oralidad. Una de las causas de su empleo corresponde a la ultracorrección. Al respecto Bentivoglio y Dexy (1999) plantean que la presión institucional influye en la educación, de modo que cuanto mayor sea el nivel de escolarización de un individuo, mayores serán las probabilidades de tener dudas y cometer errores con facilidad. Según los autores mencionados, cuando surgen estas dudas también es más fácil incurrir en el dequeísmo. Este planteamiento se asocia con la expresión del estudiante **ED08**: «fue algo difícil cuando escribía las ideas porque no sabía si las palabras que usaba estaban correctamente empleadas, entonces me puse nervioso y se me dificultaba seguir escribiendo».

El siguiente caso es particular, debido a que fue el único discente que presentó dificultades respecto al uso de pronombres relativos en la construcción de oraciones compuestas subordinadas.

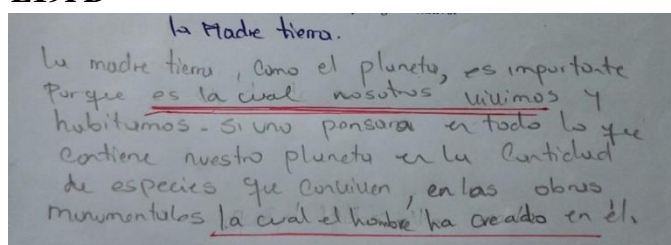
E11PD



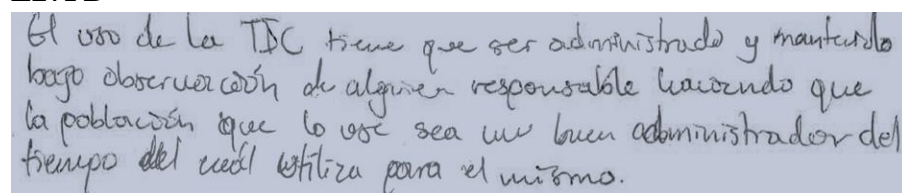
La muestra del **E11PD** devela la utilización inadecuada del pronombre *quien*. Si bien este presenta variación de número, en su uso no se aprecia tal particularidad, pues no concuerda con el antecedente expreso «la familia *quienes su cumplimiento*». El educando equivocadamente construye la proposición con el modificador indirecto del núcleo del sujeto «los miembros». Por otra parte, la información que prosigue no es una F.V.C., sino un grupo nominal, lo cual denota que el pronombre *quienes* suplanta al relativo *cuyo*, ya que este «concuerda con el sustantivo sobre el que incide, no con el antecedente» (RAE, 2011, p.131). El reemplazo de *cuyo* por otro relativo se aproxima al denominado *quesuismo*, el cual refiere a una marcada tendencia en los registros informales. Al respecto, Elvira (2007) señala que *cuyo* al ser considerado una forma culta por las personas es sustituido por la construcción *que su* u otro pronombre relativo.

Otra falla de los estudiantes en la escritura de oraciones subordinadas es la ausencia de relación anafórica del relativo con su antecedente.

E19PD



E27PD

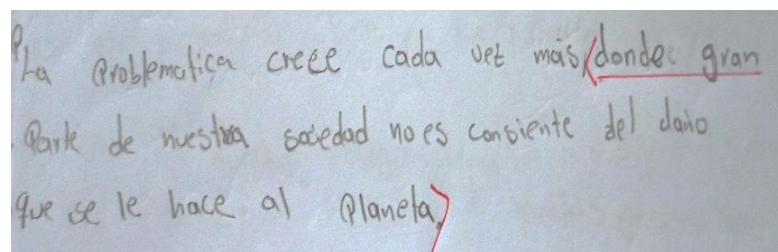


Los textos presentados contienen oraciones subordinadas de relativo –explicativas- que no coinciden con la oración independiente o principal. Los estudiantes utilizan variantes del relativo complejo *el cual*, para indicar antecedentes referidos a lugares, como en «*La madre tierra es importante porque es la cual nosotros vivimos*» o «*un buen administrados del tiempo del cual utiliza para el mismo*». Estos usos no corresponden con dicho pronombre, ya que permuta al adverbio *donde*, en el primer caso, y sustituye a *que*, en el segundo ejemplo. Para la RAE (2010), el relativo *el cual* –y sus variantes (la cual, los cuales, las cuales, lo cual)- introducen la subordinada adjetiva explicativa con antecedente explícito. En el ejemplo no se aprecia tal antecedente, tampoco se observa la separación de la subordinada entre comas.

La utilización indebida del relativo mencionado se ocasiona por la transposición de registros de una forma de comunicación a otra. En correspondencia con lo anterior, Álvarez (1988) plantea que en el lenguaje coloquial el relativo *el cual* no tiene mucha vigencia. Por ello, cuando se emplea en la escritura –donde posee una frecuencia relativamente alta- se cometen incorrecciones en muchos casos en los que, por ejemplo, debería aparecer *en el cual* o *donde*.

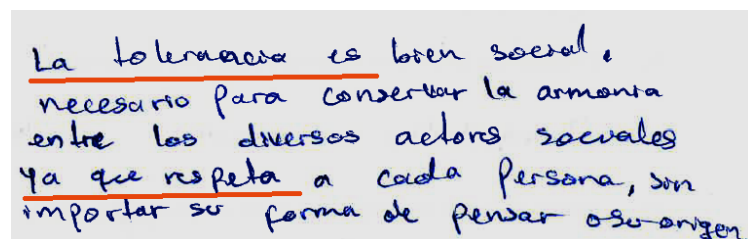
Los estudiantes estructuran de manera inadecuada oraciones subordinadas con adverbios relativos o locuciones conjuntivas como elementos que modifican al verbo de la oración principal.

E2PD



La problemática crece cada vez más, donde gran parte de nuestra sociedad no es consciente del daño que se le hace al planeta.

E15PD



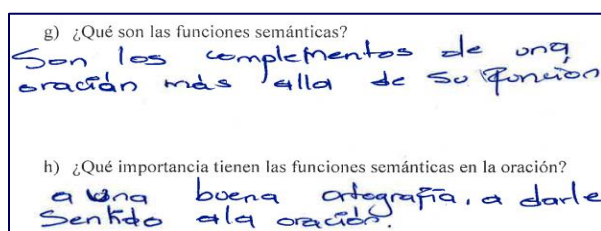
La tolerancia es bien social, necesario para conservar la armonía entre los diversos actores sociales ya que respeta a cada persona, son importar su forma de pensar o su origen.

En el escrito del **E2PD** se aprecia la utilización indebida del adverbio relativo de lugar *donde*. El discente lo emplea para introducir una construcción causal. En «*La problemática crece cada vez más donde gran parte de nuestra sociedad no es consciente...*», la subordinada no presenta relación con su antecedente «*la problemática*», pues no tiene sentido espacial. En el segundo texto, el **E15PD** emplea la locución conjuntiva *ya que* de manera inadecuada, puesto que redacta una proposición causal que no se vincula con la oración principal: «*La tolerancia es bien social..., ya que respeta a cada persona...*».

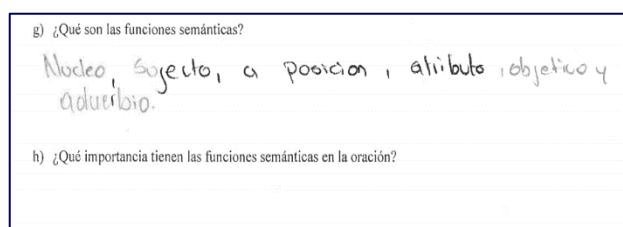
Respecto a la fallas descritas, conviene destacar la opinión del estudiante **ED04**: «*tuve dificultades en cómo tenía que desarrollar la idea, ya que en vez de usar una palabra que se relacionara con la idea anterior usaba una que no tenía nada que ver*». La RAE (2010) indica que uno de los principales motivos por el que se incurre en este tipo de imprecisiones es el sentido figurado que a veces adquiere la oración principal. El empleo correcto del enlace en la subordinada correspondería a una locución conjuntiva causal *dado que, puesto que, debido a (que)*, entre otras. Ello se explica porque la estructura causal «expone la razón de lo afirmado en la oración principal, que denota, por tanto, el efecto» (RAE, 2011, p.255).

Por otra parte, en la resolución de las actividades se explicita el desconocimiento que poseen los estudiantes sobre las funciones semánticas.

E7PD



E24PD



Las muestras presentadas evidencian el limitado nivel de dominio conceptual que tienen los estudiantes respecto a la semántica. Las respuestas de estos no se relacionan con las definiciones o explicaciones correspondientes. En ambos escritos se aprecia que los discentes confunden funciones semánticas con complementos sintácticos. San Vicente, Castillo, De Hériz y Lombardin (2015) plantean que ambas funciones son relacionales, pero no iguales. Por su parte, la RAE (2010) señala que las funciones semánticas «especifican el tipo de interpretación semántica que debe darse a determinados grupos en función del predicado del que dependen» (p.15).

Por otra parte, se observa que los discentes no conocen la importancia de dichas funciones, pues la asocian con la ortografía o no tienen nociones sobre ella. Con relación a lo anterior, el escolar **ED02** expresó: *«para que las oraciones tuvieran sentido usaba los signos de puntuación, comenzar con mayúscula y terminar con punto»*. Se puede apreciar que los estudiantes vinculan los aspectos formales de la oración con el significado que adquieren los elementos cuando se agrupan. Es válido señalar que cuando se les orienta escribir esos son los aspectos que les revisan.

Un factor que repercute en este desconocimiento teórico es la insuficiente cantidad de contenidos funcionales sobre semántica en la malla curricular de Lengua y Literatura. El MINED (2019) únicamente integra aspectos como ambigüedad semántica, sinonimia y antonimia, parónimos y homónimos (en séptimo grado); igualdad e identidad (en grado octavo), y polisemia y redundancia (en noveno). La mayoría de estos temas refieren a los fenómenos semánticos. Desde la perspectiva de Lyons (1980), es necesario establecer un cambio en la enseñanza de la semántica, ya que esto permitirá a los estudiantes asimilar con mayor eficacia los conceptos para utilizarlos en sus diferentes actos comunicativos como los discursos expositivos y argumentativos; además de fortalecer su competencia lingüística y desarrollos cognitivos.

En otro orden, los escolares presentaron dificultades para reconocer y explicar los problemas de contenido de una oración.

E11PD

III. Explique los problemas que presenta la siguiente oración:

El agua presenta relacionada con el desarrollo de las personas a través de su influencia sobre la salud de los seres cósmicos.

Es confusa, las palabras están desordenadas y no tiene coherencia la oración.

E7PD

III. Explique los problemas que presenta la siguiente oración:

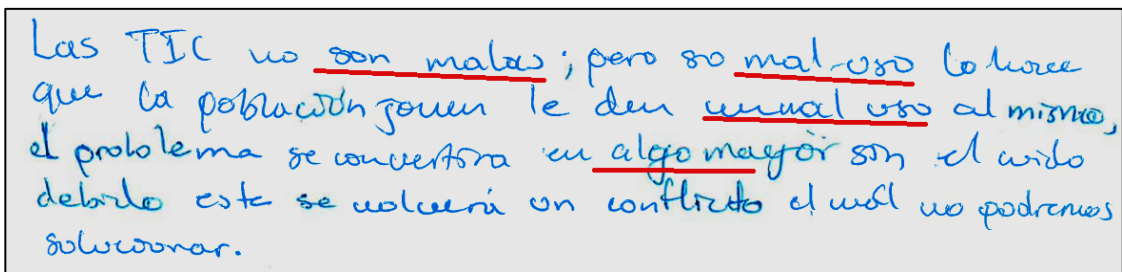
El agua presenta relacionada con el desarrollo de las personas a través de su influencia sobre la salud de los seres cósmicos.

- le falta sentido y tiene mala escritura
Porque le falta coma para que se le entienda

Se observa que los estudiantes continúan asociando elementos de contenido con la ortografía *«le falta coma para que se le entienda»* (**E11PD**). Como se ha mencionado en algunos apartados, los discentes establecen la ortografía como la representación ideal de la escritura debido a que es el aspecto que la docente más revisa. De igual manera, los educandos atribuyen los problemas de la oración a elementos sintácticos, pues mencionan *«las palabras están desordenadas»* (**E7PD**). Esta dificultad para reconocer alteraciones en el contenido de estructuras oracionales está relacionada con la poca competencia textual. En contraste, Buriticá (2008) expresa que un estudiante cuya competencia textual es mínima no puede reconocer anomalías sintáctico-semánticas ni reelaborar la significación representada en las estructuras profundas de los escritos.

Entre los escritos diagnósticos se encontraron casos particulares correspondientes a problemas en el contenido de enunciados oracionales que afectan la coherencia textual. Es decir, textos únicos donde los estudiantes incurrieron en fallas de la estructura temática (argumental) y propiedades aspectuales o eventivas de algunos enunciados oracionales. Uno de ellos se muestra a continuación.

E27PD



Las TIC no son malas; pero su mal uso lo hace que la población joven le den usual uso al mismo, el problema se convertirá en algo mayor si el uso debido este se volverá un conflicto el cual no podremos solucionar.

El escrito anterior revela que una de las dificultades de los estudiantes en el uso de las funciones semánticas en la redacción de ensayos argumentativos es la pobreza léxica. Se aprecia la utilización reiterada y excesiva de los mismos vocablos para expresar ideas diferentes en las cuales se pueden emplear palabras más precisas. Tal planteamiento se relaciona con la aseveración de la docente **D10B**: «Podemos observar por ejemplo cuando nosotros estamos leyendo un pequeño párrafo, desde la primera línea, cuántos errores un joven comete cuando está redactando (...) porque continuamente leemos la repetición de palabras». En el discurso escrito del discente **E27PD** específicamente se aprecia que los términos o grupos temáticos «malas», «mal uso» y «algo mayor» aparecen sin importar el asunto sobre el que versa el texto. De acuerdo con Ríos (2010), estas palabras pertenecen a la categoría atemática, referida a expresiones que presentan escaso contenido semántico y no se relacionan con el tópico del escrito.

Por su parte, Martínez (2012) menciona que las nombradas monotonía o pobreza léxica pertenecen a problemas de estilo, de modo que las personas que incurren en ellas suelen presentar poca competencia estilística. En tal caso, los discentes no poseen la habilidad necesaria para situarse en los sistemas secundarios de comunicación, debido a que requieren más capacidad cognitiva en su labor de codificar textos. Por tanto, el profesor debe enfatizar en estos sistemas, donde la comunicación es básicamente escrita (Girón y Vallejo, 1992). Sin embargo, ello no suele ocurrir, pues la docente **D10B** expresó «siempre dejo que ellos conversen sobre un texto leído y que después expongan lo que entendieron».

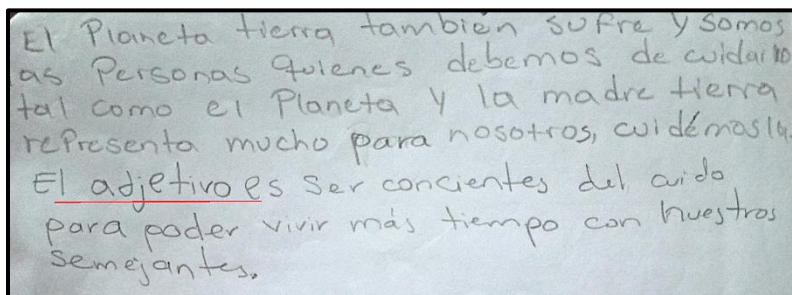
En opinión de Ortiz, Moreno y Parada (2019):

Es necesario desarrollar talleres en los cuales se involucre a los estudiantes en diversas situaciones que les permitan en primer lugar reconocer el uso de su vocabulario y la monotonía que este tiene, y en segundo, a través de la creación de diversos entornos, usar roles en los cuales se enfrentan a determinada situación. (p. 31)

Con base en lo expuesto, se deduce que las dificultades en el desarrollo intelectual de los estudiantes relacionado con su vocabulario y aptitud para usarlo debidamente se ocasionan por las estrategias que utiliza el especialista en lengua. El tratamiento didáctico que la docente propone no es el adecuado, debido a que la escritura no se orienta como un proceso que le permita al educando reflexionar sobre su desempeño en cada actividad que debe desarrollarse en la producción textual. En la aseveración de la profesora no se aprecia un enfoque dirigido a proponer a los discentes sistemas complejos de comunicación, las clases únicamente se reducen a la lectura independiente de textos, sin aplicar estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión escrita.

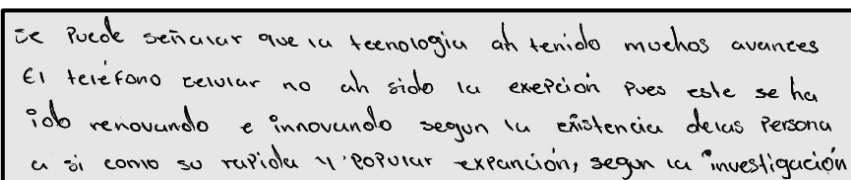
Otra falla en la estructuración temática de las oraciones fue la hipercorrección o ultracorrección, la cual se encontró en los siguientes textos.

E4PD



El Planeta tierra también sufre y somos
as Personas quienes debemos de cuidarlo
tal como el Planeta y la madre tierra
representa mucho para nosotros, cuidémosla.
El adjetivo es ser concientes del cuidado
para poder vivir más tiempo con nuestros
semejantes.

E6PD

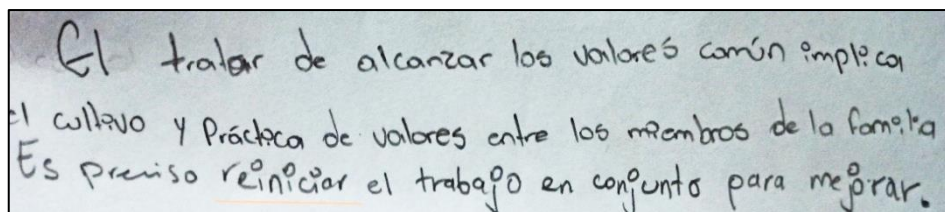


Se puede señalar que la tecnología ah tenido muchos avances
El teléfono celular no ah sido la excepción pues este se ha
ido renovando e innovando según la existencia de las persona
u si como su rápida y popular expansión, según la investigación

La hipercorrección explícita en el escrito del **E4PD** corresponde a una paronimia. El estudiante utilizó el término «*adjetivo*» en sustitución de otro que presenta escritura similar «*objetivo*». En cambio, el discente **E6PD** incide en la homofonía, puesto que emplea, considerando su pronunciación, la interjección «*ah*» como el auxiliar del tiempo compuesto en tercera persona del singular «*ha*»: «*ah tenido*», «*ah sido*». Respecto a este inconveniente el escolar **ED03** manifestó «*un problema que yo tuve fue el tipo de palabra que usaba, ya que a veces no se relacionaba al resto de la idea*». Para Portilla y Rosero (2015) el problema de ultracorrección es un vicio idiomático conocido como ignorantismo, el cual se traslada a la escritura y suele emplearse cuando se tiene inseguridad lingüística por carecer de vocabulario. En efecto, la RAE (2020) asevera que la ultracorrección es la «deformación de una palabra por equivocado **prurito** de corrección, según el modelo de otras».

En las oraciones del siguiente texto diagnóstico se detectaron problemas de impropiedad, los cuales se evidencian en el cambio del significado preciso de las palabras.

E22PD



El tratar de alcanzar los valores común implica el cultivo y Práctica de valores entre los miembros de la familia. Es preciso reiniciar el trabajo en conjunto para mejorar.

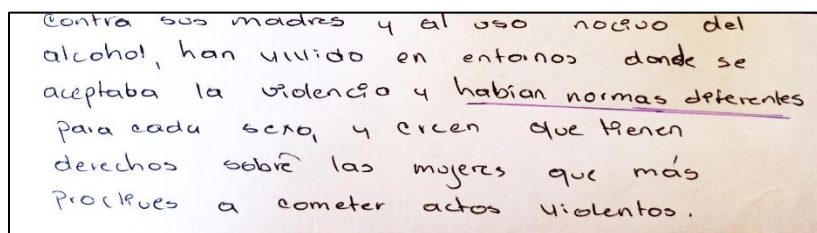
Se aprecia que el **E22PD** emplea el término reiniciar inadecuadamente, lo cual ocasiona que la idea se comprenda de manera distinta. De este modo, se muestra que los discentes, además de utilizar palabras con significado inapropiado, recurren a términos inespecíficos que no contribuyen a definir con la mayor concreción el mensaje que desean transmitir. En la opinión de Álvarez (2005) «escribir con impropiedad es un síntoma de falta de documentación; además, dificulta la comprensión del mensaje. La solución eficaz para evitar este vicio es desarrollar el hábito de la lectura» (p.33). A pesar de que a los estudiantes se les orienta la selección de vocabulario adecuado, suelen incurrir en la imprecisión léxica. Así lo manifestó la docente **D10B**:

Siempre insisto en decirles a los alumnos que debemos utilizar la palabra correcta, el conector correcto, si hay una palabra que nosotros podemos utilizar en vez de la que estamos usando mal, tenemos que hacerlo, pero ellos no captan la idea y escriben como quieren. (**D10B**)

Cuando se ocasionan casos como el presentado, conviene destacar el grado de competencia pragmática del individuo. Verschueren (2002) considera que los estudiantes con un bajo nivel de habilidades pragmáticas tienen dificultad para producir enunciados en contexto, ya que no hacen uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, ni de acuerdo con la intención y situación comunicativa.

La estructura temática de las oraciones redactadas por los estudiantes en el texto diagnóstico es alterada por la conjugación de verbos avalentes o impersonales. Dicha alteración se aprecia en el siguiente escrito.

E3PD



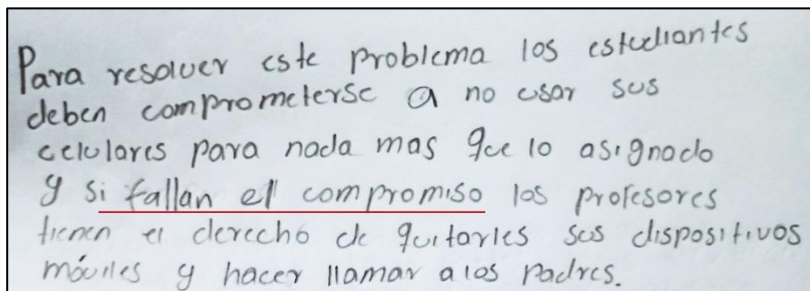
Contra sus madres y al uso nocivo del alcohol, han vivido en entornos donde se aceptaba la violencia y habían normas diferentes para cada sexo, y dicen que tienen derechos sobre las mujeres que más propiamente a cometer actos violentos.

Se observa que el estudiante conjuga el verbo impersonal *haber* en tercera persona del plural. Según la RAE (2011), cualquier conjugación de los verbos impersonales que no esté en tercera persona del singular es considerada incorrecta. Esto se debe a que tales verbos no admiten un sujeto determinado, sino argumentos internos o adjuntos que otorgan sentido a la enunciación (Hernández, 1995). Desde la perspectiva semántica, *haber* expresa la presencia del ser/objeto (o seres/objetos) designado por el sustantivo, que normalmente aparece después del verbo. Si se intenta interpretar la oración escrita por el estudiante «*habían normas diferentes*» a partir del contenido, surgirían problemas como la falta de información. Por medio de la transposición argumental, el enunciado adquiriría la forma «*normas diferentes habían*», así la idea quedaría inconclusa, pues requeriría un participio focal que le otorgue sentido completo.

La RAE (2010) presenta al verbo como el eje semántico de la oración gramatical, a partir del cual se deduce y determina la estructura argumental. Tal planteamiento no es conocido por los estudiantes, de ahí que utilicen los verbos indebidamente. «*En la redacción de las ideas no usé algunos verbos a como se debía, la oración no quedaba clara*» (ED09).

Otra falla respecto a la conformación temática de enunciados oracionales fue la atribución de argumentos internos para verbos monovalentes. Esta se localizó en el siguiente escrito:

E10PD

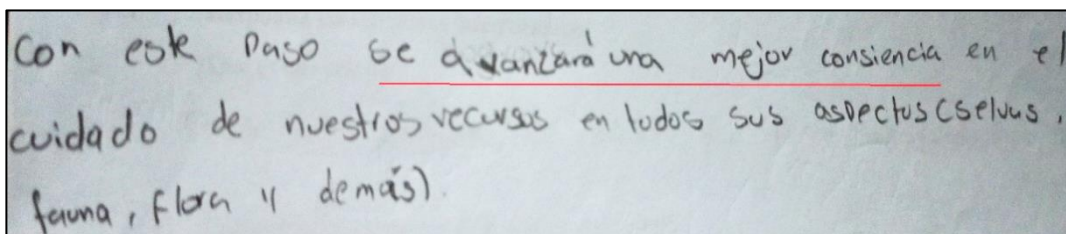


Para resolver este problema los estudiantes deben comprometerse a no usar sus celulares para nada mas que lo asignado y si fallan el compromiso los profesores tienen el derecho de quitarles sus dispositivos móviles y hacer llamar a los padres.

Todo verbo exige unos actantes o valencias para construirse en un enunciado gramatical e inteligible (Hernández, 1995). Por tanto, existen verbos -como los monovalentes- que solo requieren de argumento externo (sujeto en sintaxis) para otorgar congruencia a la oración. Particularmente, en el escrito presentado se aprecia lo opuesto, pues el discente utiliza en la subordinada condicional un argumento interno «*el compromiso*» (complemento directo en sintaxis) para el verbo monovalente «*fallan*». Esta discordancia genera ambigüedad, de modo que impide la coherencia en el escrito. Ello se explica porque dicha propiedad al ser de naturaleza semántica y pragmática posibilita la organización conceptual de cada idea en el texto (Manayay, 2007). Por otra parte, los estudiantes conocen las repercusiones de integrar elementos innecesarios en la oración « (...) *las frases o palabras que están demás producen dobles sentidos y falta de claridad en las ideas. Como autor quedás mal porque causás confusión en la persona que está leyendo tu escrito*» (ED07); sin embargo, suelen incurrir en ese problema.

En el escrito del **E2PD** se detectó una dificultad referente a la estructura temática de la oración, como es la selección inadecuada de argumento externo para verbos monovalentes.

E2PD



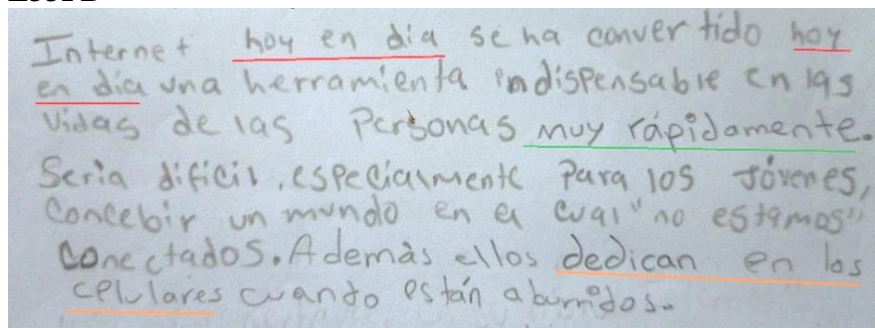
Con este paso se alcanzará una mejor consciencia en el cuidado de nuestros recursos en todos sus aspectos (selvas, fauna, flora y demás).

Con anterioridad se expuso que la tipología verbal monovalente solo admite argumento externo. En el ejemplo previo se aprecia que el escolar utiliza de manera inadecuada dicho argumento. La estructura «*se avanzará una mejor consciencia*» es envolvente (inicia con el grupo verbal predicado) y corresponde a una pasiva refleja (se construye con la forma *se* y un verbo que concuerda con el sujeto paciente en número y persona). La propiedad eventiva del verbo *avanzar* no admite que el argumento sea *una mejor consciencia*, pues se trata de un agente abstracto, desde la perspectiva semántica. Por tanto, el estudiante sobrepasa el razonamiento en el texto. Para Martínez (2005), ello se explica porque la intención comunicativa del emisor ha de expresarse en consonancia con la lógica del pensamiento humano. Entre las causas de este problema escritural está la poca revisión que los maestros realizan respecto a los textos de los estudiantes. Así lo manifestó la profesora **D10B**:

Revisamos solo por revisar y no nos fijamos si el chavalito realmente lleva sentido en la oración que escribió y si le decimos está malo, pero no le decimos en qué debe de mejorar. Ese error a veces cometemos algunos profesores. (**D10B**)

En el siguiente texto diagnóstico se evidencia otra dificultad de los educandos en la estructuración temática de las oraciones, concerniente a la supresión de argumentos internos para verbos bivalentes o trivalentes y el empleo inadecuado de las denominaciones (adjuntos en sintaxis).

E33PD

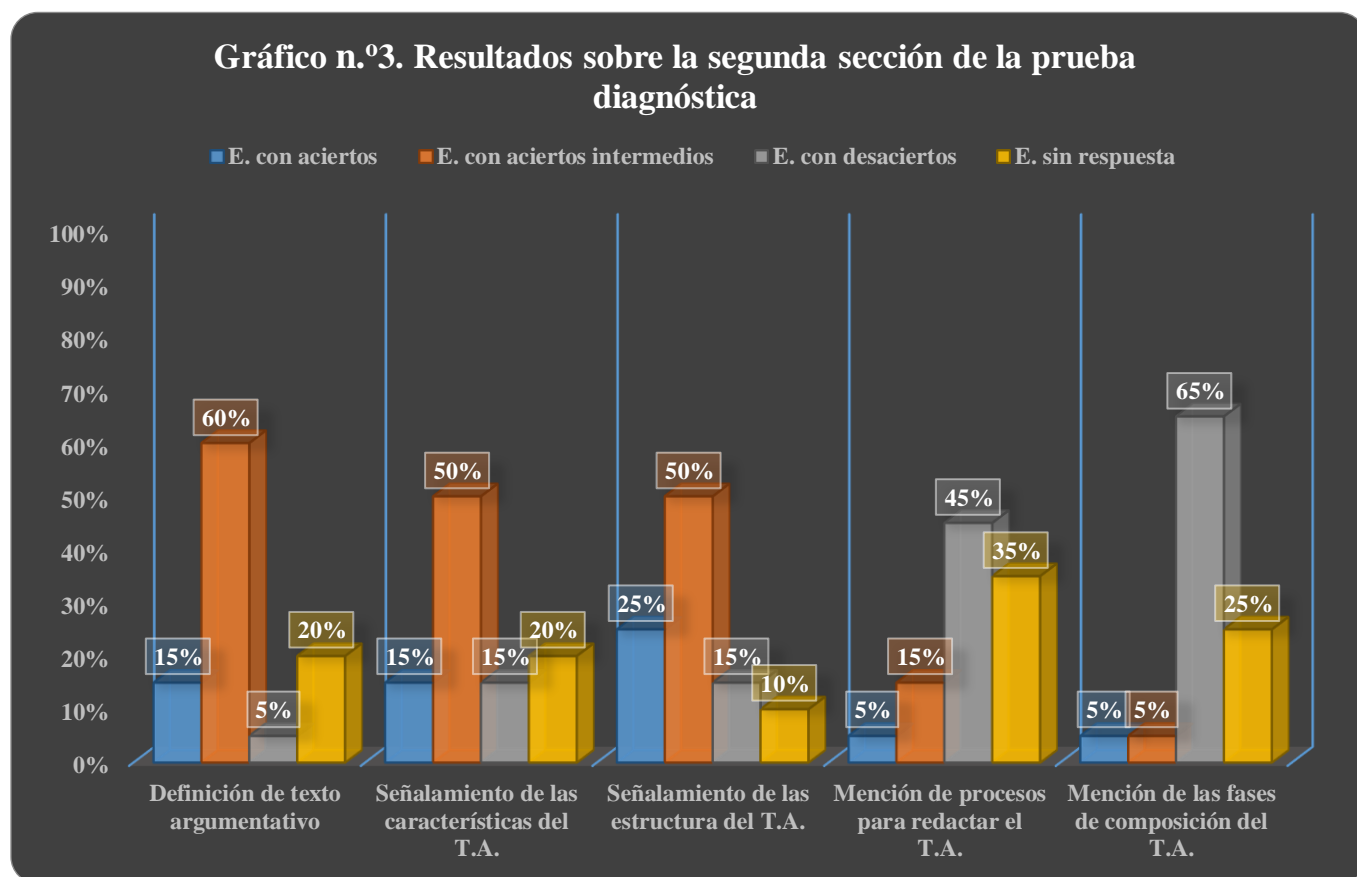


El aspecto más remarcable en el texto anterior es la repetición de los adjuntos temporales. El estudiante duplicó la función semántica temporal «*hoy en día*», lo cual ocasiona monotonía y excesiva focalización. Asimismo, se aprecia la combinación del adverbio «*muy*», que indica alto grado de la propiedad mencionada y el adverbio modal «*rápidamente*», que denota ímpetu, celeridad y presteza. De acuerdo con la RAE (2011), esta combinación es común en ciertos registros de la oralidad, mientras que en contextos formales *muy* se utiliza solo «antepuesto a adjetivos y adverbios no comparativos ni de modo».

Las denominaciones empleadas son opcionales, no previstas en el significado del verbo. En este sentido, pueden funcionar como recurso de informatividad. Marín (2004) expone que una de las manifestaciones muy evidentes de la informatividad es la elección de vocablos y construcciones sintácticas que, en conjunto, resulten nuevos, inesperados o imprevisibles para los lectores y, a su vez, evoquen más posibilidades expresivas o de significado, de manera que se pueda obtener la máxima focalización. No obstante, se aprecia que los discentes presentan problemas en la aplicación de los elementos semánticos para lograr dicho objetivo.

La RAE (2011) asevera que «la diferencia fundamental entre argumentos y adjuntos es que solo los primeros son requeridos por el significado del núcleo. De ahí que la supresión de un argumento, pero no la de un circunstancial, pueda generar secuencias agramaticales» (p. 206). Esta afirmación permite aclarar que en la estructura de «ellos dedican en los celulares cuando están aburridos», el estudiante omite el elemento que le otorga sentido a la oración: el argumento interno «*tiempo*» (objeto directo en sintaxis) y agrega erróneamente un locativo «*en los celulares*», en lugar de la función semántica de interés «*a los celulares*».

A continuación, se presenta el resultado en porcentaje sobre la parte teórica de la segunda sección de la prueba diagnóstica, concerniente al texto argumentativo.



En el gráfico previo se aprecia la predominancia de la etiqueta **E. con aciertos intermedios**. Esta resalta en cuatro de las seis categorías: *definición de texto argumentativo*, *señalamiento de las características del T.A.*, *señalamiento de la estructura del T.A.* y *Realización del proceso de composición de un T.A.* Seguidamente, está la etiqueta **E. con desaciertos**, la cual sobresale en *mención de procesos para redactar el T.A.* y *mención de las fases de composición del T.A.*

Las demás etiquetas no presiden ninguna categoría. Es preciso señalar que la serie **E. sin respuesta** se posiciona como segunda en *mención de los procesos para redactar el T.A.* Por su parte, **E. con aciertos** se sitúa en el tercer puesto en las columnas *señalamiento de las características del T.A.* y *señalamiento de la estructura del T.A.*

La primera categoría revela que únicamente el 12% de los estudiantes, correspondiente a cuatro, *definió correctamente qué es un texto argumentativo*. Este mismo porcentaje no presentó la definición. Por lo demás, el 6% brindó respuestas incorrectas, mientras que el 70% logró precisar algunos aspectos.

En cuanto al *señalamiento de las características del T.A.*, solo el 13% acertó. El 50%, la mitad de los estudiantes, atinó en algunos elementos. En cambio, el 23% desacertó y el 9% no respondió. Por otra parte, en el *señalamiento de la estructura del T.A.* se expone que el 41% de los discentes escribieron solo algunas nociones, mientras que el 32% pudo responder correctamente. El porcentaje de escolares que no señaló adecuadamente corresponde al 15% y la proporción sin respuesta al 12%.

Con respecto a la *mención de procesos para redactar el T.A.*, el 41% de los educandos no presentó contestaciones precisas y el 38% no respondió. Con poca incidencia, el 15% atinó en ciertas menciones y solamente un 6% logro acertar.

La siguiente categoría muestra un porcentaje significativo de estudiantes que desacertaron, el 64% mencionó incorrectamente *las fases de composición del T.A.* Al contrario, el 6% nombró de manera adecuada dichas fases. Por otra parte, surgió una coincidencia en cuanto a proporciones, pues un 15% expuso algunos subprocesos y el otro 15% no respondió.

En contraste con los resultados de la primera sección, se muestra mayor destreza conceptual por parte de los estudiantes, pues logran aciertos y aciertos intermedios. Estos se evidencian mayormente en la *definición de T.A.*, así como *características y estructura*. No obstante, los educandos tienen dificultades en la mención de fases y microprocesos de composición de dicho texto, pues muchos desaciertan o no responden. Esta carencia de conocimientos repercute en los resultados de la parte procedimental, referida a la realización del proceso de composición de un T.A.

Las dificultades de los estudiantes con relación a su nivel de dominio teórico sobre el texto argumentativo se evidencian en las siguientes muestras:

E7PD

IV. Defina brevemente qué es un texto argumentativo y señale sus características, estructura y procesos para su redacción.

Texto argumentativo	Características	Estructura	Procesos para redactar un texto argumentativo
Son aquellos que argumentan, o informan de forma precisa la coherencia del texto.	- Coherencia - Ortografía - desenlace - calidad del texto.	- Tema - Introducción - Desarrollo - conclusión	- Primero elegir el tema correcto o de su agrado. - Escribir una breve introducción de lo que puede tratar el texto. - Desarrollar brevemente la información de tema. - y por último hacer una pequeña conclusión acerca del tema.

V. Complete con las fases de composición del texto argumentativo

Presentación tesis Argumentación

E8PD

IV. Defina brevemente qué es un texto argumentativo y señale sus características, estructura y procesos para su redacción.

Texto argumentativo	Características	Estructura	Procesos para redactar un texto argumentativo
tiene como objetivo expresar opiniones o relaciones con los demás a un respecto.	su objetivo principal es hacer que el lector se de una idea del tema y argumente un poco.	Tesis Argumentación Conclusión	introducción desarrollo conclusión

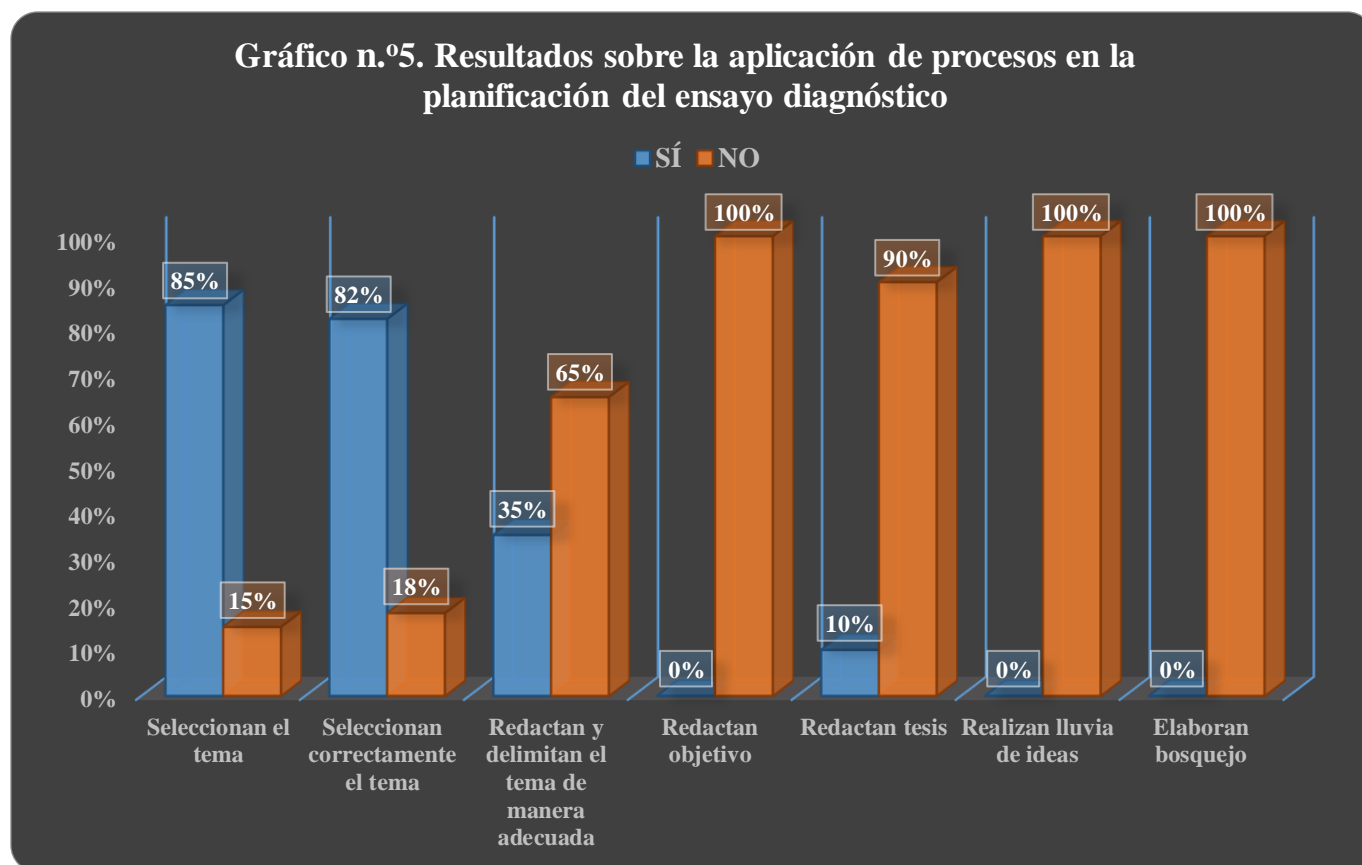
V. Complete con las fases de composición del texto argumentativo

introducción desarrollo conclusión

En los escritos presentados se aprecia que las nociones de los escolares respecto a la tipología textual argumentativa no son precisas. En particular, los estudiantes transponen las respuestas, en la definición mencionan particularidades o refieren a propiedades textuales; en características señalan aspectos de forma y contenido, en las fases indican la estructura, entre otros aspectos. Desde la perspectiva de Solbes (2009) estos cambios ocurren cuando no hay interacción entre la estructura conceptual previa y la nueva información. En este sentido, se puede mencionar la existencia de un aprendizaje repetitivo en los educandos, como motivo principal de los errores conceptuales. «Debido a que la mente no está diseñada de manera eficaz para almacenar a largo plazo y al pie de la letra asociaciones arbitrarias, el periodo de retención de los aprendizajes repetitivos es relativamente breve» (Ausubel, Novak y Hanesian, 2006, p.13). La brevedad a la que se refieren los autores muestra relación con lo expresado por los discentes «no me acordé sobre el ensayo argumentativo, es decir lo que contenía o se nos pedía en el cuadro. Sobre los procesos no dominaba nada. Y confundí algunos puntos de la estructura con las fases, creo que era» (ED09).

El problema que presentan los educandos respecto al dominio teórico sobre el texto argumentativo se adjudica a las actividades que realiza el docente para impartir los contenidos relacionados con dicho escrito. Así lo expresaron los mismos escolares: «*en el caso del ensayo, la profe solo nos dictó el concepto y las características. Después nos dio un ejemplo, así dictado, luego nos dijo que investigáramos más ensayos*» (ED05). De esta cita, se deduce que la asimilación conceptual sobre el ensayo argumentativo se ausenta, ya que la profesora no orienta actividades que les posibilite a los discentes comprender la teoría para luego aplicarla. En opinión de Gutiérrez (1986), el cambio conceptual de los estudiantes debe mediar a través de un modelo didáctico que incluya actividades específicamente elaboradas para garantizar un aprendizaje significativo.

Consecutivamente, se muestra el resultado en porcentajes sobre la aplicación de procedimientos en el subproceso de planificación del texto argumentativo diagnóstico.



En el diagrama presentado se aprecia la destreza de los estudiantes para la selección de un tema de ensayo argumentativo, pues el 85%, equivalente a 17 escolares, pudo elegir el asunto sobre el cual versaría el escrito, el 15% restante escribió el texto sin realizar esta acción. De los 17 escolares solo el 82% pudo seleccionar un tema adecuado para la tipología textual que se solicitó.

Los alcances cambiaron cuando los estudiantes desarrollaron procedimientos que exigían mayor operación cognitiva, como la redacción y delimitación del tema, donde solo el 35% fue capaz de desarrollarlos correctamente. En cuanto a las categorías redacción de objetivo y tesis, así como la realización de lluvia de ideas, más del 90% de los discentes no ejecutó las actividades correspondientes.

Durante la aplicación de la prueba diagnóstica se observó que los discentes desarrollaron solamente una parte del proceso de planificación del ensayo argumentativo (**OG1FD**). Bereiter, Burtis y Scardamalia (1988) y Flower y Hayes (1980) coinciden en los escritores menos competentes dedican poco tiempo a los subprocesos de planificación y revisión de sus escritos, por ello no realizan una representación de la tarea, teniendo en cuenta la audiencia, la función comunicativa y el contexto. Menos aún revisan el texto para constatar si se adapta a los objetivos planteados, de modo que este no expone lo que ellos quieren transmitir.

La ausencia de algunos microprocesos de la planificación se corroboró por la autoevaluación que cada estudiante realizó a partir de los aspectos incluidos en una lista de cotejo (ver anexo n.º9). Con base en los resultados de la revisión independiente del escrito, se obtuvo que los escolares redactan directamente sin antes seleccionar un tema.

E8PD

VI. Realice el proceso de composición de un ensayo argumentativo.

El internet se ha convertido hoy en día en una herramienta indispensable en la vida de las personas.

Sería difícil, especialmente para los más jóvenes concebir en un mundo en el cual no estemos conectados.

No hace falta explicar con detalles los beneficios y peligros del internet.

En algunos casos los jóvenes sufren de adicción al teléfono móvil y en otros muy raros a cyber bullying y hasta suicidio por mucho acoso.

E14PD

VI. Realice el proceso de composición de un ensayo argumentativo.

En la actualidad en los centros educativos de primaria y secundaria hay muchos dudas al respecto del uso de los teléfonos celulares en el salón de clase, se puede decir que los educadores prefieren que sus estudiantes no tengan uso de teléfonos celulares en clase ya que pueden ser motivo de distracción o puede ser mal utilizado por los estudiantes.

El uso de este dispositivo móvil puede mejorar el proceso de enseñanza, aprendizaje y por ende los resultados de la misma se sabe que los estudiantes de la actualidad se encuentran muy familiarizado con esta herramienta.

En los textos presentados se aprecia que los educandos no aplican la primera operación del proceso composición escrita, referida al establecimiento del tema. La ausencia de esta práctica es propia de escritores incompetentes (Frassler, 1982). Adicionalmente, se subordina al modo en que se desarrolla la producción de textos argumentativos en el aula de clases, pues los discentes mencionaron que *«la profesora nos da el tema y ya cuando nosotros redactamos el ensayo nos pasa al frente para que nosotros lo leamos y decirnos si está bueno o malo»* (ED02). De acuerdo con Cassany (1990), ello es característico del enfoque tradicional-gramatical, debido a que el profesor es quien asigna un tema para escribir y se concibe como el destinatario del texto. En este sentido, el modo en que el docente orienta la redacción no es el adecuado, puesto que, además de adjudicar el asunto sobre el cual versará el texto, indica actividades que incitan en el estudiante preocupación por obtener calificaciones y no por alcanzar un aprendizaje importante. Lo anterior muestra relación con lo afirmado por los educandos: *«solo nos manda la mayor parte del tiempo a investigar o nos dice que transcribamos textos de periódicos o internet para que los pueda revisar y así ganar puntos»* (ED10).

Por otra parte, los escolares pudieron observar mediante la autoevaluación que el tema seleccionado no era adecuado para plantearse en un texto argumentativo (ODC).

E24PD

El Agua.

El agua es uno de los elementos más importante de la tierra: De hecho cubre tres cuartas partes de nuestra planeta y sin agua, ningún ser vivo podría vivir. La cantidad total de agua en la tierra es más o menos, siempre la misma pero no siempre está en el mismo sitio.

E30PD

origen del universo

El universo apareció en un momento definido del pasado de toda la materia y energía existente en la actualidad; se trata de un acontecimiento postulado por la teoría cosmológica generalmente aceptada.

Esta dificultad se identificó a partir de la contrastación que realizaron los discentes con el material teórico sobre el texto argumentativo (**OG1FD**). Se tomaron en cuenta los criterios propuestos por Lara (2011): que el tema elegido fuera polémico, presentara los requisitos exigidos para el desarrollo adecuado de una tesis, posibilitara un diseño y utilidad, entre otros. En los escritos se puede advertir que los temas seleccionados por los escolares no cumplen con las pautas señaladas. Concretamente, «*El agua*» y «*El origen del universo*» se relacionan con el texto expositivo, puesto que dicho escrito se caracteriza por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual con la cual deben comprenderse, interpretarse la teoría u objetos de estudio. La inclusión de este tipo de asuntos devela que los educandos están más familiarizados con dicho texto.

El grupo Didactext (2003) plantea que si no establece el asunto no se puede delimitar las bases sobre la cual se desarrollará el punto de vista macro (o tesis) ni el objetivo del escrito. Sobre este problema la docente **D10B** expresó: «*una dificultad que ellos presentan digamos que es cuando estamos empezando la redacción, cuando les corresponde presentar el tema; a veces yo se lo doy y ellos redactan*» (**D10B**). De lo anterior se deduce que la metodología de enseñanza no está centrada en los educandos, pues el docente no contribuye a desarrollar la autonomía de estos.

Otra dificultad que presentaron los estudiantes en el proceso de composición del texto argumentativo fue la delimitación inadecuada del tema.

E15PD

Tema: Intolerancia

tesis

La intolerancia es negarse a aceptar, a conocer y respetar cualquier práctica, creencia u opinión de las demás personas. un ejemplo de intolerancia: los judíos y Palestinos, israelíes debido a los diversos Problemas e identidad, auto determinación, seguridad, etc.

La intolerancia entre ellos se traduce en una continua violencia entre grupos. Por otro lado, la tolerancia es la igualdad, igualdad en la sociedad, sin hacer ningún tipo de discriminación ideológica, religiosa o de raza.

E9PD

"la contaminación ambiental."

Hoy en día la contaminación en nuestro planeta es muy grave por más que existan campañas de conservación ambiental no se logra un equilibrio en el ciudadano del medio ambiente.

La problemática crece cada vez más, ya que gran parte de nuestra sociedad no es consciente del daño que se le hace al planeta.

Los textos anteriores están redactados a partir de un tema general. Los estudiantes no se enfocaron en un aspecto específico. De acuerdo con Cassany (1990), ello es privativo de los escritores incompetentes, ya que tratan de abordar todas las dimensiones de un tema en un mismo texto. Por su parte, Zubiría (2006) señala que cuando el tema no está delimitado adecuadamente, es posible que la argumentación fracase, dado que al abarcarlo en su dimensión amplia se pierde la línea de la postura del autor; además, conlleva

a un mayor esfuerzo y utilización de estrategias argumentativas diversas. Los discentes atribuyen esta dificultad a un aprendizaje repetitivo y un déficit actitudinal y metodológico. Es decir, a elementos que no recordaban por su renuencia a la clase y acciones prácticas que no desarrollaba la docente en las sesiones sobre el texto argumentativo. En la aseveración del **ED05** se puede constatar lo descrito:

Mi principal problema fue la estructura, no la conocía, o tal vez no me acordaba, entonces solo escribí dos párrafos, no tan buenos, porque el tema que elegí estaba incompleto, creo... en parte eso fue porque no me interesaba mucho la clase y cuando miramos ese tema no se nos decía cómo debíamos escribir un ensayo. (**ED05**)

En las muestras también se aprecia que los educandos no incluyen una tesis de ensayo argumentativo. La amplitud a la cual refiere el tema repercute en que ellos no logren determinar su postura o idea. En el primer escrito, el discente presenta una definición sobre la intolerancia, después ejemplifica, mencionando actos de este antivalor entre judíos y palestinos; luego, define tolerancia. El caso dos es similar al anterior, puesto que el estudiante menciona ideas incompletas y poco debatibles respecto a la contaminación ambiental. Este problema ha sido identificado por la maestra **D10B**:

Otra dificultad es cuando ellos tienen que presentar la tesis del texto argumentativo, que es lo que nosotros podemos decir puede ser el objetivo. De la tesis depende todo el resto del texto, entonces su principal dificultad está ahí, sino pasan ese proceso difícilmente ellos pueden redactar un texto argumentativo correctamente. Entonces yo más me enfoco en esa parte. (**D10B**)

De la aseveración emitida se puede resaltar otro elemento que los estudiantes no consideraron en el proceso de composición del texto argumentativo: el objetivo. La docente mencionó que la tesis puede ser el objetivo. Eso demuestra falta de dominio científico por parte de ella, ya que tesis y objetivo son aspectos diferentes tanto en su forma como contenido. Como consecuencia, los estudiantes se apropian de esta idea y no incluyen la intencionalidad en el escrito: *«lo que consideré importante cuando escribí el ensayo fue la tesis, ya que se le haría más fácil al que lee saber cuál es el fin que perseguí como escritor del ensayo»* (**ED10**). Esta confusión también se observó durante la revisión independiente del escrito diagnóstico *«En esta sesión los estudiantes manifestaron que ellos concebían tesis y objetivo como un mismo aspecto»* (**ODC**).

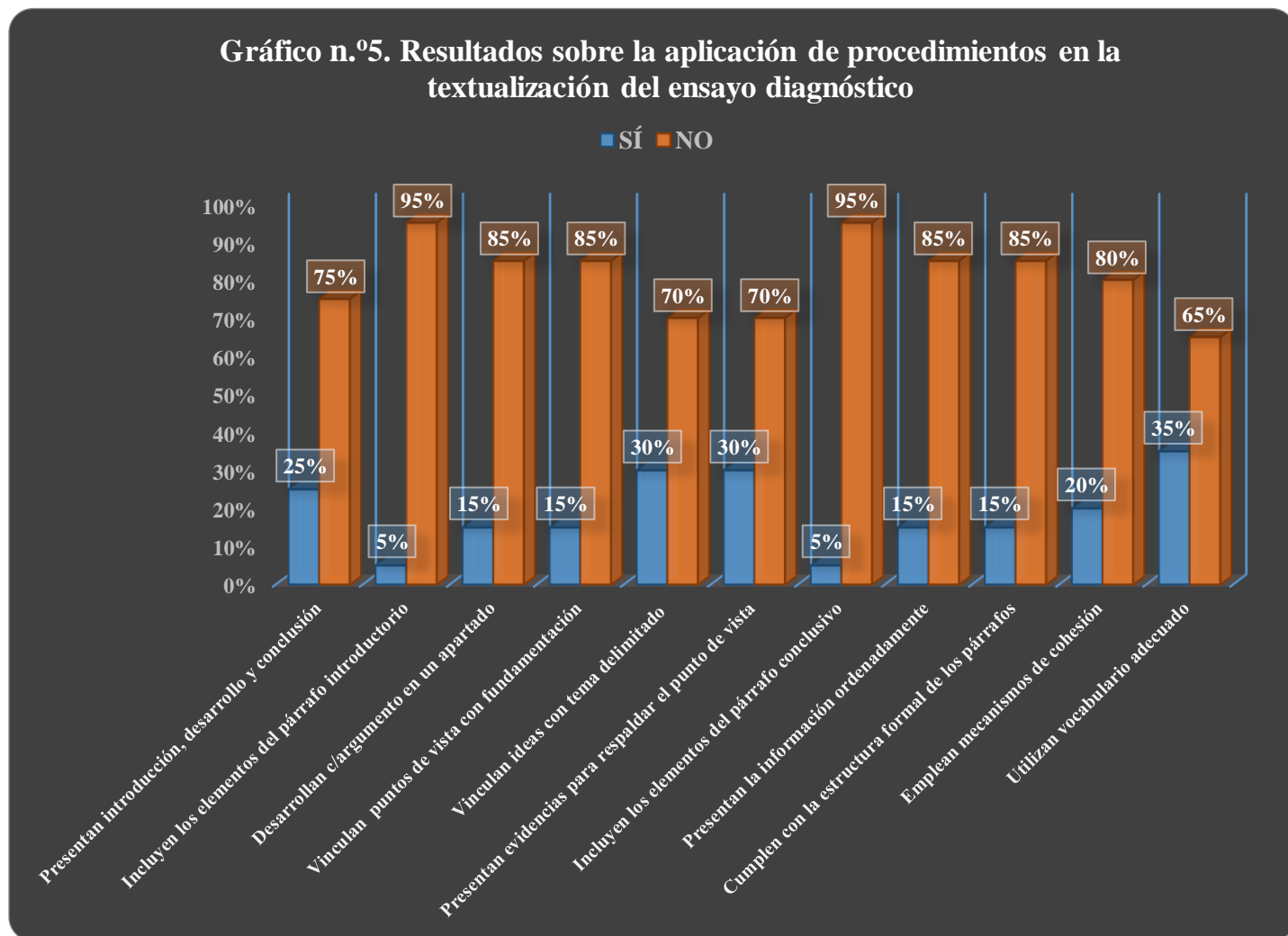
Por otra parte, ningún estudiante realizó lluvia de ideas para facilitar la obtención de nociones originales en función del tema seleccionado (**OG1FD**). Esta actividad, sin embargo, es una de las que, según la docente **D10B**, los estudiantes desarrollan para mejorar su expresión escrita.

Principalmente la estrategia que yo utilizo cuando estamos redactando es la lluvia de ideas, después de la lluvia de ideas, yo les digo a ellos que venimos a hacer el cuerpo del texto. Primero, les digo, escribimos ideas “locas” y después les vamos a dar forma. (**D10B**)

La enunciación de la profesora demuestra que no hay un dominio sobre la enseñanza aprendizaje de la realización de una lluvia de ideas. Ello se explica porque tal actividad es un microproceso que se ejecuta antes de la elaboración del bosquejo para tener nociones sobre las ideas que se integrarán en este.

A propósito, la elaboración de esquemas con nociones tentativas fue una de las acciones que todos los estudiantes omitieron en el proceso de composición del texto argumentativo diagnóstico. Este resultado tiene origen en el desconocimiento de los escolares respecto a la inclusión de un esbozo que les garantizara ordenar y jerarquizar sus ideas. El **ED3** mencionó: *«a nosotros nunca se nos enseñó lo que era un bosquejo menos cómo hacerlo»*. El motivo por el que no se les imparte aspectos concernientes al bosquejo es la complejidad que implica su creación, de esa manera lo enunció la maestra: *«los alumnos difícilmente te van a hacer un bosquejo, es muy difícil para ellos»* (**D10B**). La afirmación anterior indica que la docente elude los niveles de complejidad del conocimiento y los contenidos que aparecen en la malla curricular. En consecuencia, subestima los conocimientos de los educandos y no aborda temas que en décimo grado deben dominar. Drásticamente, ellos son los mayores afectados, ya que no presentan mejoras en sus habilidades de escritura. En la textualización fue donde se evidenció el resultado de la omisión del bosquejo, pues los discentes no formularon la tesis ni expusieron los argumentos con hechos sólidos para defender los puntos de vista, menos aún lograron conclusiones pertinentes.

El siguiente gráfico explicita en porcentajes el grado de aplicación de procesos considerados por los estudiantes en la fase de textualización.



Se aprecia que en ninguna categoría los estudiantes tuvieron un desempeño notorio. En cuanto a la estructura del texto, el 25%, correspondiente a 5 escolares, cumplió con la integración de los párrafos introductorios, de desarrollo y conclusivos. En cambio, el 75% incluyó uno o dos apartados.

Las categorías dos y siete contienen porcentajes iguales, el 95% de los educandos no incorporó los elementos que deben contener una introducción y una conclusión. Por su parte, el 5%, equivalente a 1 estudiante, integró los aspectos requeridos en ambos apartados.

En la categoría tres, el 15% (3 discentes) pudo desarrollar cada argumento en párrafos independientes. El porcentaje restante (85%) no cumplió con este parámetro. Estos mismos porcentajes coinciden con las categorías cuatro, ocho y nueve, correspondientes a: *vinculación de punto de vista con fundamentación*, *presentación de la información de manera ordenada* y *cumplimiento de la estructura formal de los párrafos*.

Por otra parte, se observa que la mayoría de los estudiantes, el 70%, no vinculó las ideas de segundo orden con el tema delimitado. Por el contrario, un 30% sí logró realizar establecer dicha relación. Estas proporciones concuerdan con la categoría seis, referida a la *presentación de evidencias para validar el punto de vista*.

La categoría nueve explicita que solo un 20%, equivalente a 4 estudiantes, empleó mecanismos de cohesión en el texto, al contrario del 80% de los escolares que no utilizó adecuadamente elementos de enlace entre las ideas del escrito.

La última categoría registra que el 35% de los educandos utilizó un vocabulario adecuado, mientras que el 65% no se ajustó a la situación comunicativa.

Las dificultades de los estudiantes respecto a la superestructura del ensayo argumentativo se evidencian en las siguientes muestras:

E21PD

La violencia contra la mujer.

- La violencia contra la mujer especialmente la ejercida por su pareja y la violencia sexual - constituye un grave problema de salud pública y una violación de los derechos humanos de las mujeres.

E28PD

problemas sobre la drogadicción

Argumentos: El abuso de drogas es un comportamiento que puede producir el consumo de droga por ser consecuencia para el futuro, tanto de un joven como de adulto porque las drogas pueden alterar la manera como funciona el cerebro y causar otros problemas médicos graves.

En ambos ejemplos se explicita que los discentes solamente presentan un apartado, de modo que no cumplen con la estructura de un ensayo argumentativo. De acuerdo con Díaz (2002), este tipo de escrito se organiza en introducción, desarrollo o cuerpo argumental y conclusión. El hecho de que los estudiantes no trabajen con base en esa organización es producto del desconocimiento del tipo de texto y falta de planificación (Rojas y Umaña, 1986). A pesar de que los escolares han trabajado con distintas tipologías textuales en grados anteriores no están familiarizados con la estructura canónica de la mayoría de los textos: introducción, desarrollo, conclusión. Esa situación se debe a la falta de implementación de estrategias didácticas que contribuyan a la aplicación de procesos u operaciones cognitivas que le permitan a los educandos codificar escritos adecuados tanto en su forma como contenido. La idea del estudiante **ED02** avala el planteamiento anterior: *«el problema es la falta de información o no dominamos lo que estamos haciendo. Lo hacemos sin saber en qué consiste, no se nos han dado»*. En esta línea, otro educando expresó *«mi principal problema fue la estructura, no la conocía, entonces solo escribí dos párrafos, no tan buenos»* (**ED05**).

Por otra parte, los escolares omitieron los elementos que incluye cada apartado del texto argumentativo.

E32PD

«Prácticas y valores en el hogar»

Es vital importancia practicar los principios y valores dentro de la familia ya que está en la base de la sociedad por lo tanto, todo tipo de conducta generada en el hogar ya sean agradables o desagradables será reflejada al relacionarse con otras personas.

Es a través de la convivencia en familia como se transmite los valores, normas y actitudes es ahí donde nuestros hijos aprenden a tener confianza en sí mismo, a sentirse queridos y valorados. La educación en la familia no se genera de manera automática, para llegar a ello se debe hacer uso de los valores, que son el motor y el fin del acto educativo.

Pero para poder educar en valores es necesario saber que son los valores. Son cualidades que las personas vamos adquiriendo y que nos hacen ser mejores seres humanos; además, reflejan la personalidad del individuo.

E34PD

El uso responsable de las TIC.

Las tic son importantes para el desarrollo de la humanidad, y se tiene que enseñar a utilizar a la juventud de hoy en día.

El uso adecuado de las TIC tiene que ser implementado en todas partes ya que como la humanidad evoluciona, la tecnología también o los seres humanos se volverán dependientes de la tecnología si las personas no utilizan bien las TIC.

El ser humano ha implementado las TIC y el uso de ellas en distintas partes, esto no solo mejora el ambiente del local, o donde se sitúan las TIC. Ha hecho un gran cambio en el proceso de aprendizaje.

Se aprecia que en el apartado introductorio los discentes únicamente incorporan el tema. Sin embargo no lo desarrollan, lo presentan en una sola oración, considerada para ellos como párrafo. Por otra parte, no incluyen objetivo ni tesis, tampoco utilizan estrategias retóricas. Según las observaciones realizadas durante la revisión del escrito diagnóstico, «los estudiantes manifestaron que no sabían cuáles eran los elementos que incluye la introducción» (ODC). Con relación a lo anterior, Díaz (2001) expresa que «debido a los esquemas fijos de complejidad que demanda la escritura de la introducción, los redactores novatos la presentan como un párrafo desigual a lo desarrollado en el texto» (p. 55). En este sentido, los discentes, al carecer de la práctica requerida para redactar ensayos argumentativos, omiten muchos aspectos importantes como los ya mencionados.

E22PD

Corrupción

Hoy en día, la corrupción se ve en todas partes en la sociedad como una enfermedad infecciosa. La corrupción se ha extendido a la vida pública común, la política, los gobiernos centrales, los gobiernos estatales, las empresas, las industrias, entre otros. No ha dejado ningún campo libre. Corromper es destruir, es volver impuro un objeto que antes no lo era.

E4PD

"la contaminación ambiental".

Hoy en día la contaminación en nuestro planeta es muy grave por mas que existen muchos contaminantes de los autos, buses, motos, etc.

tenemos que cuidar al medio ambiente por que sino los vamos a freyir al planeta tierra, tenemos que plantar plantas tenemos que no botar basura ponerla en su lugar etc.

En otro orden, se puede observar que el desarrollo de los textos diagnósticos no contiene puntos de vista sólidos ni fundamentación, tampoco incluye citas o evidencias que los respalden. Jorba (1998) plantea que la ausencia de estrategias para defender la tesis impide que el escritor pueda persuadir, influir en el pensamiento, incidir en la opinión o conducta del destinatario. Los estudiantes no toman en cuenta la audiencia ni utilizan argumentos de autoridad debido a que desconocen la función de estos aspectos, así lo mencionaron: «la profe no nos orientó sobre objetivo, solo nos dio los ejemplos de a favor de la tesis... y después mandó a investigar más ensayos así» (ED02). Por este motivo, los escolares no desarrollan sus competencias argumentativas, en los escritos ellos demuestran no mantener su posición o idea concreta, ni saben defenderla o disentir de forma razonada de las opiniones que expresan otras personas, tampoco analizan la información recibida con criterios flexibles y respaldados, menos aún son capaces de enjuiciarla, posicionándose de manera motivada ante los desacuerdos. En esta línea, Perelman y Olbrechtstyteca (1989) manifiestan que un individuo con baja competencia argumental no expone sus razones para defender su tesis, es decir, no recurre a recursos como explicación, argumentos de autoridad, comparación, descripción, analogía, recurrencia a hechos, entre otros.

En los escritos también se puede advertir que los últimos párrafos no remiten a una conclusión, pues los escolares no sintetizan los aspectos abordados con anterioridad ni presentan reflexiones u oraciones de cierre. El último apartado no es coherente con la tesis ni el cuerpo argumentativo, ya que ninguno de estos aspectos está integrado. Rodríguez y García (2015) indican que «es frecuente que los escritores noveles y sin instrucción omitan las ideas a la que se llegó después de presentar los puntos de vista» (p.248). Nuevamente se resalta la idea de que los discentes aún están en proceso de aprendizaje de los recursos escriturales relacionadas con la tipología textual argumentativa.

E20PD

“la contaminación ambiental”.

Hoy en día la contaminación en nuestro planeta es muy grave por mas que existen muchos contaminantes de los autos, buses, motos, etc.

E18PD

El uso de este dispositivo móvil puede mejorar el proceso de enseñanza, aprendizaje y por ende los resultados de él mismo se sabe que los estudiantes de la actualidad se encuentran muy familiarizado con esta herramienta.

Asimismo, se observa que los educandos no cumplen con el principio de informatividad, pues cada apartado contiene una o dos ideas, algunas incompletas. En los escritos no se evidencia la elección de vocablos y construcciones sintácticas que, en conjunto, resulten nuevos, inesperados o imprevisibles para los lectores y, a su vez, evoquen más posibilidades expresivas o de significado, de manera que se pueda obtener la máxima focalización. Los discentes relacionan la informatividad con el número de renglones: «lo que más tomé en cuenta fueron los párrafos, si contenían líneas suficientes y que las ideas fueran coherentes. También que hubiera diferencia entre los distintos párrafos, que las ideas no se repitieran» (ED01).

Respecto a la ideas sin repetir, en las siguientes muestras se aprecia lo opuesto:

E7PD

Todos estos aspectos son beneficiosos y muy importante para una familia, ya que de esta manera se puede brindar estabilidad para todos los miembros que lo componen. Por el contrario, aquellas familias que tienen una comunicación más desequilibrada y vulnerable producen en sus integrantes más conflictos y perfeccion. Sus integrantes tienen problemas en cuanto al desarrollo emocional y físico.

E13PD

-También tenemos que tener en práctica la responsabilidad de los padres u la educación de los padres hacia los hijos la responsabilidad para que los hijos asuman sus gustos personales y se responsabilicen con cada uno de sus acciones.

Los discentes no utilizan mecanismos de cohesión, reiteran palabras y emplean marcadores textuales de manera incorrecta. También, usan vocabulario inadecuado, muchos de los términos que integran son coloquiales y no se ajustan al contenido del texto. A la puntuación descuidada y desconocimiento de sus usos más básicos por parte de los escolares, se le añade el exceso de subordinación, provocada por el descuido en la puntuación; pobreza de ideas, poca variedad y alteración del orden lógico y sintáctico de la estructura oracional.

También, los escolares incurrieron en el desajuste temático entre el título y el contenido; desconocimiento del uso del párrafo, en su estructura externa y su unidad interna.

E25PD

VI. Realice el proceso de composición de un ensayo argumentativo.

problemas sobre la drogadicción.

Los drogadicción es una enfermedad crónica que se caracteriza por la búsqueda y el consumo compulsivo o incontrolable de las drogas o psico sobre los conocimientos perjudiciales que acentúa y los cambios que causa en los cambios los cuales pueden ser duradero.

El narrador en primera persona en [Narrativo] es la voz a través de la que se encuentra una historia desde el punto de vista uno de los personajes de la obra en cual se refiere así mismo al utilizar todo el tiempo la primera persona del singular o de lo probar (ya resuelto) esto permanece que el lector de la audiencia.

E11PD

VI. Realice el proceso de composición de un ensayo argumentativo.

"Flora y fauna."

En la antigüedad podíamos decir que todo que tenía ante cuando el ser humano no causaba tanto daño mas los pasaje de Nicaragua es un lugar hermoso de la belleza de tanto animales que están y así necesitamos cuidar de regalar que tenemos.

Se advierte que los estudiantes presentan la información desordenada, no relacionan las ideas secundarias con la principal. Ello impide la constitución de un mensaje con significado superior que englobe a la connotación de todas y cada una de las oraciones. De este modo, la macroestructura textual se distorsiona, los discentes no aseguran la continuidad del sentido y la interconexión del contenido del texto.

El asunto o idea central en cada escrito no aglutina a todas las partes. Los enunciados no tienen una unidad tópica ni expresan un subtópico del tema delimitado del texto, por lo cual este no se desarrolla de forma secuencial. En este sentido, los discentes no realizan divisiones en su escrito, con base en criterios informativos, ni en las partes en que se divide el tema según la superestructura. La causa de este problema está en la omisión del bosquejo (ver p.138).

E27PD

Cada vez mas estudios bien conocidos sobre la eficacia de los programas de prevencion y respuesta, se necesita mas recursos que refuercen la prevencion y la respuesta frente a la violencia de pareja y la violencia sexual, en particular en el ambito de la prevencion o fin impedir que llegue a producirse.

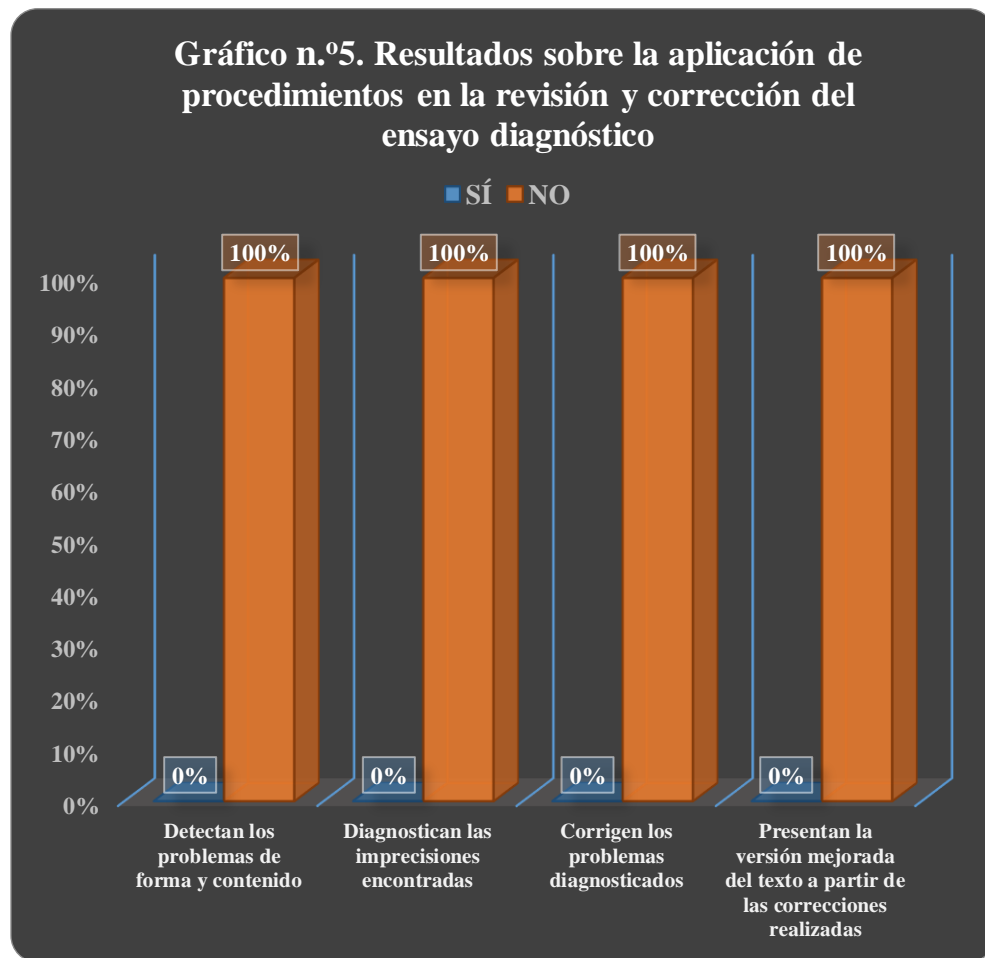
E9PD

Con este paso se lograba una mejor consciencia en el cuidado de nuestros recursos en todos sus aspectos (suelo, fauna, flora y demás).

Los recursos naturales que nos ofrecen la tierra son muy valiosos para la vida en el planeta y de ellos dependemos muchos expertos recomiendan la practica de enseñar y fomentar desde una temprana edad y amor al planeta para así mejorar el entorno en que vivimos.

Los textos que redactaron los discentes carecen de puntos y seguido; cada apartado consta de una sola frase, en ocasiones más corta y otras más larga. El significado se deshace en un listado inconexo de ideas. De igual manera, los educandos realizan una combinación de párrafos extensos y cortos sin razón aparente. También, incluyen repeticiones y desórdenes, las ideas que deberían aparecer juntas están en apartados distintos, o bien un mismo enunciado es iterado en dos o más párrafos. «Los estudiantes carecen de conocimientos sobre los recursos escriturales necesarios para elaborar escritos argumentativos y sobre la complejidad que conllevan estos procesos» (Rodríguez y García, 2015, p. 251)

El siguiente diagrama expone que el 0% de los estudiantes aplicó los procesos implicados en la revisión del texto diagnóstico durante su redacción.



La revisión del texto que se redacta es un ejercicio inevitable del redactor; es parte del proceso de escritura y una actividad recurrente. Sin embargo, los estudiantes no desarrollaron este subproceso mientras escribían el texto argumentativo diagnóstico (**ODC**). Un elemento que repercutió en tal lapsus fue el desconocimiento de los aspectos de forma y contenido del texto, tal como se ha presentado en el desarrollo de este primer momento. También, influyó la premura en la culminación del escrito. De acuerdo con los educandos, no hubo oportunidad de hacer reformulaciones al texto; es decir, no tuvieron tiempo para revisarlo: *«traté de revisar las ideas y que el texto tuviera sentido, pero fue difícil por el tiempo y casi no dominaba»* (**ED06**).

Otro aspecto que intervino en la ausencia de revisión corresponde a la dificultad que presentan los discentes en la asimilación de la escritura como proceso. La docente **D10B** afirmó que para la enseñanza de la escritura ella utiliza *«un enfoque social, para que a ellos se les haga más fácil la redacción...»* (**D10B**). No obstante, dicho enfoque no se registra en los modelos existentes. Según la propuesta de Shih (1986), se distinguen cuatro orientaciones metodológicas para la enseñanza de la expresión escrita: gramatical, funcional, procesual y de contenido. En virtud de la opinión de la docente, la producción textual es considerada como un todo acabado y no como un proceso que le permita al estudiante mejorar su competencia discursiva. Además, la orienta para que los discentes obtengan una nota. Lo anterior se relaciona con la aseveración de los educandos *«es que no se nos han dado o enseñado los pasos que debemos seguir para redactar un texto, entonces para mí sería difícil decirle los que empleé o no, porque no los sé»* (**ED03**); *«la profe nos manda a investigar ensayos para que los transcribamos y así calificarnos»* (**ED10**).

Antes de la autoevaluación del ensayo argumentativo, se realizaron preguntas exploratorias con las cuales se detectó que los escolares carecían de ejes orientadores que contribuyen a la configuración de una nueva versión del escrito (**ODC**). Los estudiantes conciben la revisión como un espacio en el que se identifican solamente las faltas ortográficas, debido a que es el aspecto en el cual la maestra enfatiza: *«en realidad lo que revisa más es la ortografía, a veces nos comemos las comas, la acentuación...»* (**ED04**). Esto se constata con la aseveración de la docente **D10B**: *«principalmente lo que reviso es la ortografía, después de la ortografía vemos la cohesión o la coherencia de las palabras. Y en ese orden voy mirando...»* (**D10B**). Por otra parte, la profesora no orienta ni asesora el trabajo de los escolares; no les dice cómo pueden practicar ni las técnicas que deben utilizar. Menos aún lee borradores o muestra los errores. Lo anterior se evidencia en las siguientes afirmaciones de los discentes **ED03** y **ED06**: *«igual creo que todavía no hemos aprendido a redactar correctamente, porque normalmente nunca nos corregía, nos ponía la nota pero no nos revisaba o señalaba los errores»* (**ED03**). *«O no nos mencionaba dónde cometíamos el error para corregirlo, y si lo hacía eran muy pocas veces»* (**ED06**). Estas enunciaciones demuestran que no hay un proceso que genere aprendizaje en los escolares. Ni docente ni estudiantes comprenden que el acto de escribir implica, además de una serie de actividades como el planeamiento del texto, la elaboración de esquemas, la redacción y revisión de borradores, el cotejo de las correcciones, determinar un propósito para comunicar a una posible audiencia, entre otras. La enseñanza y la práctica de la escritura no se abordan dentro de contextos comunicativos reales.

Algunos discentes que desconocían estrategias de revisión se negaron a admitir sus dificultades, de modo que en la lista de cotejo marcaban como correcto cada indicador (**ODC**). Esto se justifica principalmente porque no deseaban que su nota fuera afectada, ya que ellos estaban acostumbrados a presentar sus designaciones a cambio de una calificación. Conviene resaltar que los escolares renuentes fueron los mismos que no asistieron a la sesión en la cual se discutió la teoría del texto argumentativo.

LCE15PD

14	Realizó esquema de organización de ideas o bosquejo.			
15	Estructuró el texto de manera adecuada (introducción, desarrollo y conclusión).	✓		
16	Distribuyó de forma ordenada las ideas principales y secundarias.	✓		
17	Incurrió en errores ortográficos.	✓		
Textualización				
18	Incluyó en la introducción antecedentes, importancia y actualidad del tema delimitado, así como objetivo y tesis.	✓		
19	Plantó el punto de vista de cada argumento con claridad y precisión.	✓		
20	Relacionó el punto de vista de cada argumento con la tesis que defiende.	✓		
21	Presentó ideas secundarias (fundamentos) propias en cada argumento, sustentadas con evidencias (hecho, estadísticas, ejemplos, citas, experiencia de la vida real) que apoyan la tesis.	✓		
22	Presentó argumentos que sustentan la tesis.	✓		
23	Organizó de manera lógica y jerárquica la transición y progresión temática entre los párrafos.	✓		
24	Desarrolló los argumentos en párrafos independientes, sin perder coherencia ni cohesión.	✓		
25	Relacionó los párrafos mediante elementos de cohesión (marcadores textuales) apropiados.	✓		
26	Introdujo la conclusión mediante un conector de cierre: <i>en conclusión, en síntesis, para finalizar, en resumen.</i>	✓		
27	Incluyó en el apartado conclusivo la reafirmación de la tesis y la presentación de una frase de reflexión en torno al tema.	✓		
28	Delimitó las ideas por medio de los signos de puntuación correspondientes.	✓		
29	Integró en las oraciones dentro de los párrafos palabras o frases de transición que guían al lector en la interpretación del párrafo, de acuerdo con la idea que se pretende transmitir.	✓		
30	Redactó párrafos equilibrados en la cantidad de oraciones que los componen.	✓		
31	Ordenó los elementos de la oración siguiendo el modelo oracional: sujeto-predicado.	✓		
32	Escribió en cada oración al menos una forma verbal conjugada.	✓		
33	Utilizó un vocabulario variado, preciso y apropiado al contenido, sin repeticiones innecesarias.	✓		
34	Empleó el nivel de lengua estándar: versión cuyas normas ortográficas y gramaticales adoptan la mayoría de los textos.	✓		
35	Utilizó un registro formal: uso de palabras y redacción adecuadas a la comunicación escrita.	✓		

A partir del diagnóstico de dificultades los estudiantes reflexionaron y se mostraron motivados por mejorar e involucrarse en el proyecto didáctico. Entre las opiniones emitidas por los estudiantes destacan:

«Por la misma razón que todos estamos viendo, todos tenemos problemas y al participar en el proyecto superaríamos los problemas y ayudarnos entre nosotros» (ED09).

«Será importante porque así nos vamos dando cuenta de cuáles son los problemas de aprendizaje que tenemos y superarlos» (ED03).

«Mis expectativas son muy altas por las explicaciones y la facilitación de materiales de lectura» (ED06).

«Considero que el proyecto será de gran beneficio para todos, se ve interesante y dinámico, así podría aprender bastante, sería bueno hacer actividades para que participemos y aprendamos sobre la gramática y la redacción» (ED02).

«Yo considero que tendremos una nueva experiencia con una nueva metodología o enseñanza y entender los temas de una manera divertida» (ED07).

De las expresiones presentadas, se infiere que los educados carecían de motivación por parte de la docente. Como consecuencia su aprendizaje no progresaba. La falta de interacción entre maestro-estudiante y la ausencia de mecanismos que contribuyeran al reconocimiento sobre el valor de mejorar sus competencias afectaba la actitud de los escolares respecto a la pretensión por desarrollar sus habilidades. Carrillo (2009) plantea que el sentirse desmotivado e incompetente le supone al educando pensar que no puede aprender, lo cual impide que tenga sentido realizar el esfuerzo necesario para conseguirlo. En contraste, Ausubel (1976) destaca que la motivación es aquella actitud interna y positiva que mueve al sujeto a aprender. Se trata de un proceso endógeno en el cual el cerebro humano adquiere nuevos aprendizajes.

9.2. Segundo momento: Avances de los estudiantes en el dominio teórico y procedimental de las funciones y semánticas para la composición de textos argumentativos

El análisis de este momento se realizó con base en el resultado de los diferentes instrumentos. El primero correspondió a una entrevista a los estudiantes, la cual permitió determinar el nivel de avance de estos, en cuanto al dominio teórico-práctico sobre las funciones sintácticas y semánticas, y el texto argumentativo. El segundo aludió a los trabajos de los discentes, con los que se pudo examinar el proceso de aprendizaje que presentaron con relación a los contenidos de la secuencia. También, se consideraron datos de la guía de observación, referidos a la identificación del desempeño de los educandos en las actividades propuestas. Asimismo, se utilizó información del diario de campo, relacionada con la actitud de los estudiantes respecto a las situaciones de aprendizaje, así como las dinámicas propias dentro del aula de clase, la evidencia de los problemas y concepciones que atravesó el funcionamiento de los ejercicios lúdicos y cognitivos.

9.2.1. Avances en el dominio conceptual sobre funciones sintácticas y semánticas

Para identificar el nivel de avance de los estudiantes referente al dominio teórico sobre las funciones sintácticas y semánticas se consideraron datos de la guía de observación, cuestionario de entrevista y trabajos de los estudiantes, como organizadores gráficos y autoevaluación en portafolio.

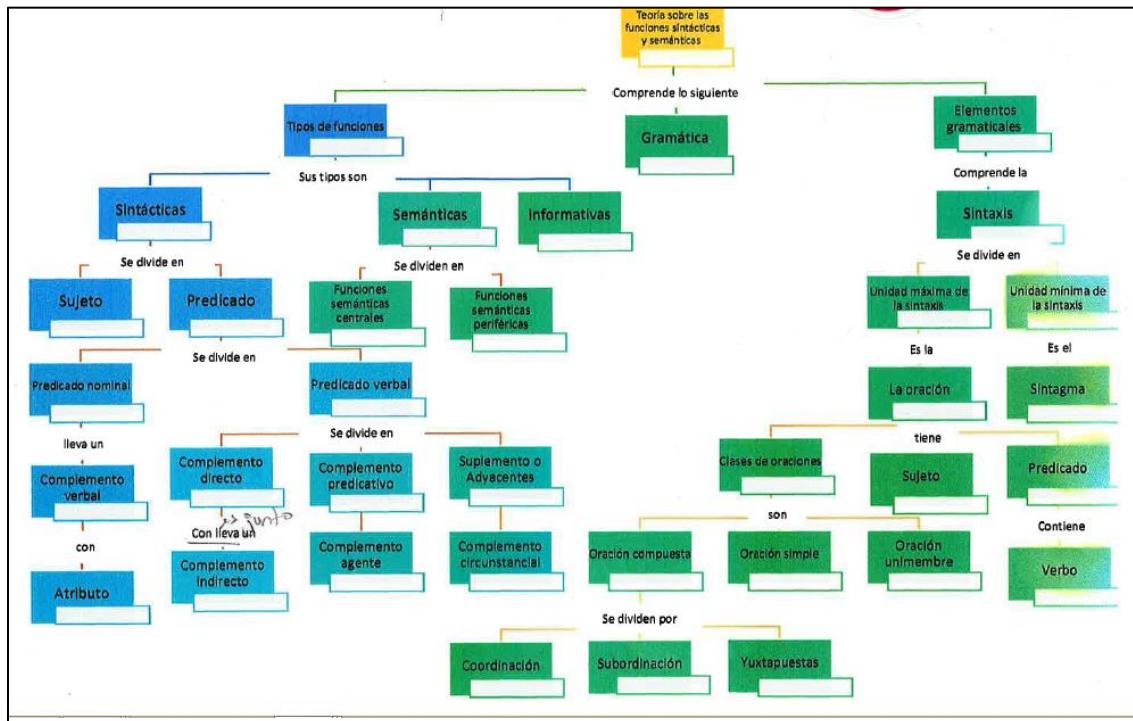
OG2DP

N.º	Conducta observable	Criterios de observación			
	Posición del estudiante durante las clases sobre funciones sintácticas y semánticas	Ninguno	Algunos	En su mayoría	Todos
		0	1-15	15-25	34
1	Comprenden las funciones sintácticas y semánticas.			17	

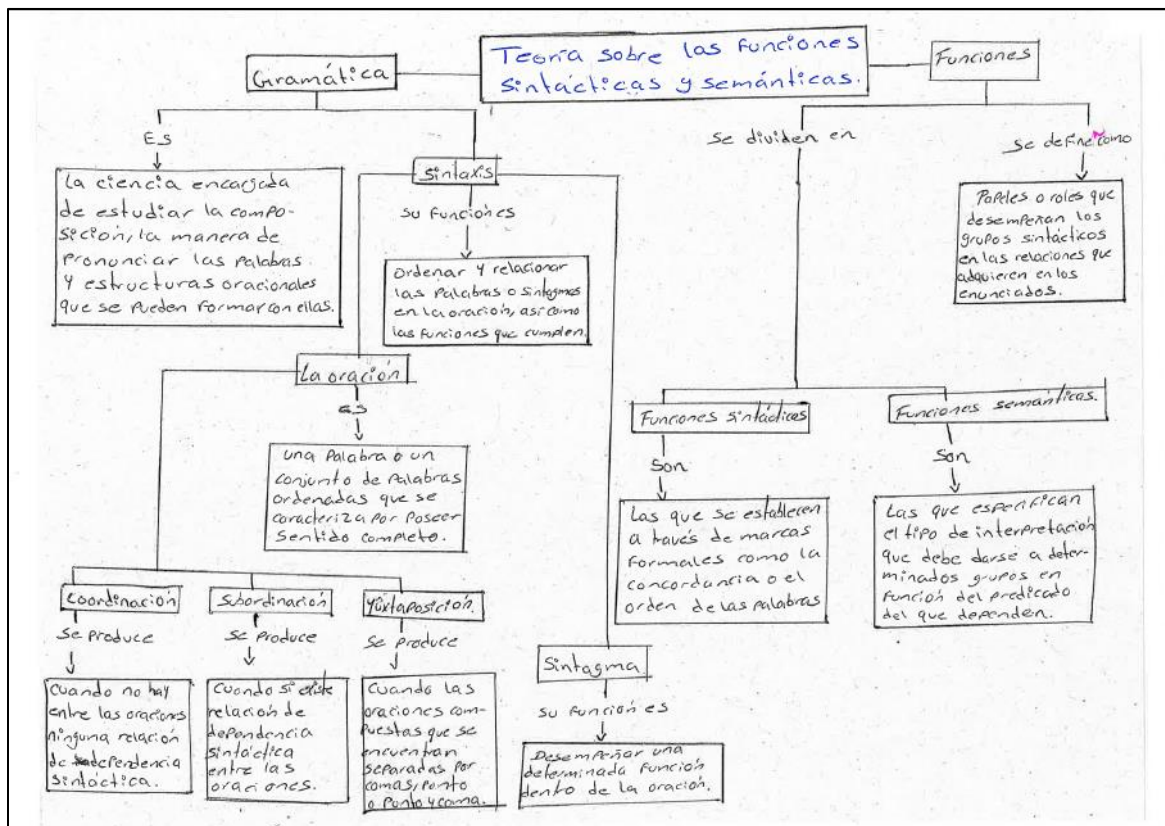
El primer indicador de la guía expone que solamente 17 estudiantes, equivalente al 85 % de la muestra en estudio, lograron comprender la teoría sobre funciones sintácticas y semánticas. Los discentes que no alcanzaron el nivel de dominio esperado fueron aquellos que no asistieron a las sesiones de clases o no realizaron el organizador gráfico (**ODC**).

La información precisada en la guía de observación se obtuvo de los esquemas elaborados por los estudiantes, su participación en seminario y la completación de una lista de cotejo.

MCFG07



MCFG02



Es preciso resaltar que se tomó en cuenta el planteamiento de Moreira (2008), referido a la función de los mapas conceptuales como recursos instruccionales para facilitar el aprendizaje significativo de conceptos, así como el trabajo colaborativo para la asimilación de estos. La construcción del mapa conceptual conjuntamente implicó negociar los conceptos que se integrarían, las relaciones a priorizarse y los conectivos que se utilizarían para explicitar tales relaciones. Esa negociación resultó fundamental para el aprendizaje significativo.

Precisamente, las muestras anteriores son trabajos realizados de manera grupal. A través de la asignación de roles se obtuvieron óptimos resultados, pues cada estudiante fue capaz de aportar a la elaboración del mapa. Además, en las discusiones sobre la teoría y su aplicación en diversas situaciones se evidenció la participación activa y acertada de la mayoría de los discentes (**ODC**). Los estudiantes exteriorizaron los conceptos que captaban. Fue un proceso de interacción de significados, no solo entre educandos y profesor, sino también entre los mismos discentes, donde resultó esencial el lenguaje, como medio de esos intercambios comunicativos.

Los escolares tuvieron la oportunidad de construir su conocimiento y desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior, debido a que procesaron, organizaron y priorizaron la información relacionada con la gramática; además, identificaron las ideas imprecisas o no acertadas en las contestaciones de la prueba diagnóstica (**ODC**). Por otra parte, reconocieron estas mejoras y se motivaron por aprender más. Esto se aprecia en las siguientes descripciones y autoevaluaciones incluidas en los portafolios.

PORE15

Opinión acerca de la actividad:

El método de evaluación empleado por el docente en esta actividad fue bastante atractivo e innovador con respecto a los métodos convencionales y simples, en los cuales no se demuestra que el estudiante verdaderamente aprendió el contenido impartido por el maestro.

Autoevaluación:

Esta guía me sirvió para poner en práctica mis conocimientos sobre los temas abordados anteriormente y fortalecerlos aun más.

PORE05

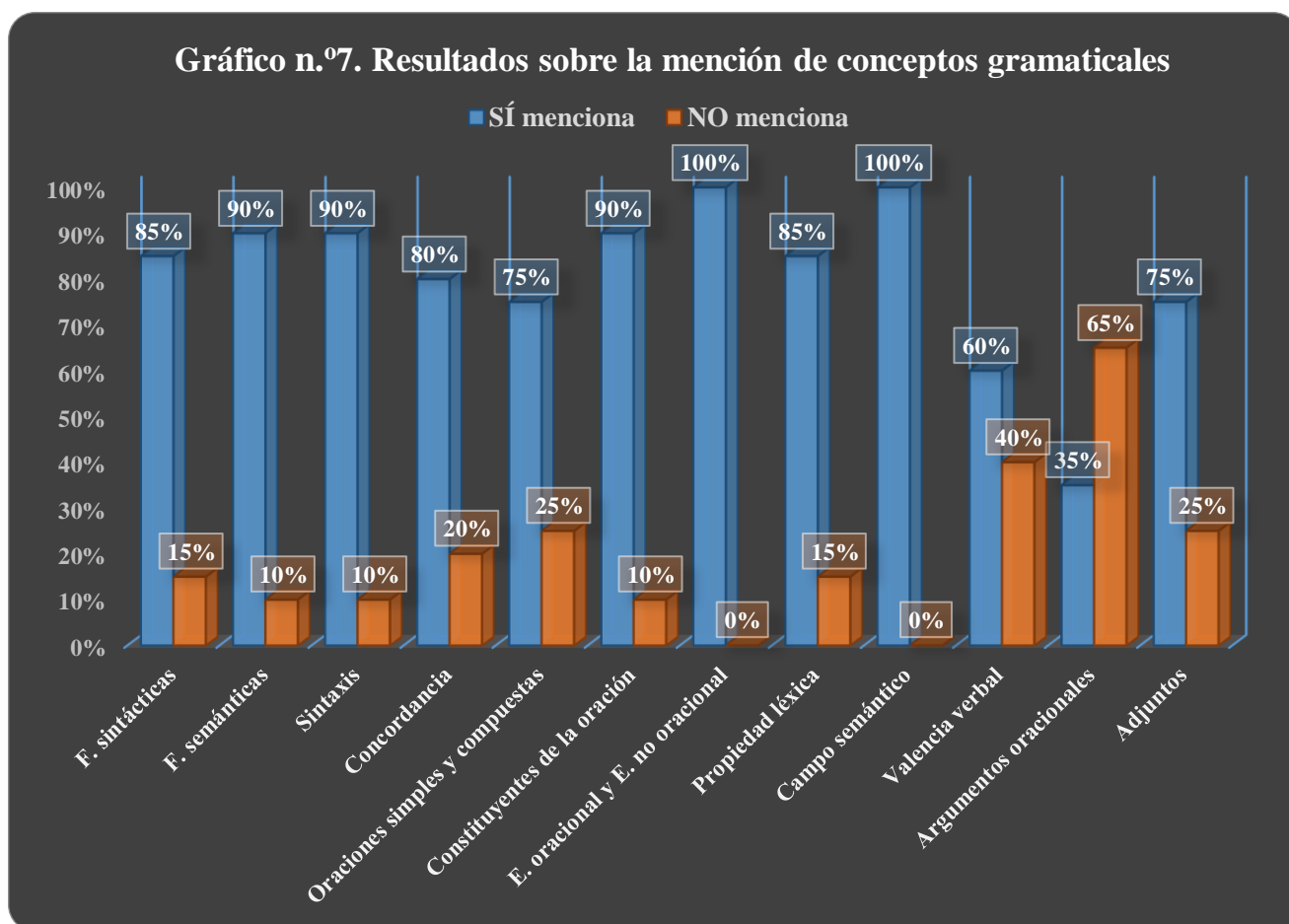
DESCRIPCIÓN Y AUTOEVALUACIÓN:



La elaboración del esquema me permitió conocer mejor los conceptos de gramática. Estos conceptos fueron más fácil de comprender porque primero discutimos en grupo, cada uno dio su aporte y después expusimos de manera individual el procedimiento de cómo se realizó el esquema y los conceptos que incluimos.

Nos auto revisamos las respuestas de la prueba y esto nos ayudó a saber que conocíamos poco o nada. En mi caso pude ver el cambio que tuve después de la lectura de los materiales y las actividades que hicimos en clases, esto me alegra porque sé que estoy aprendiendo y me motiva por mejorar en cada clase.

A continuación, se muestran los resultados en porcentaje sobre la segunda pregunta de la entrevista (ver anexo n.º 6), referida a los conocimientos teóricos adquiridos por los estudiantes durante las sesiones de sintaxis y semántica. Conviene destacar que los porcentajes se obtuvieron con base en la cantidad de escolares seleccionados como muestra (ver p. 56).



El gráfico anterior expone que los estudiantes conocen la mayoría de los conceptos gramaticales básicos abordados en las sesiones de clases. Los aspectos semánticos son más mencionados que los sintácticos, seis de las doce categorías reflejan este dato: funciones semánticas, campo semántico, valencia verbal, argumentos oracionales y adjuntos. En cuanto a los elementos sobre sintaxis, los escolares solamente refirieron a cuatro: funciones sintácticas, importancia de la sintaxis, concordancia y constituyentes inmediatos de la oración. Las dos categorías restantes son los tipos de oraciones y enunciados.

Las categorías con mayor porcentaje corresponden a la distinción entre enunciados oracionales y no oracionales, así como los campos semánticos, ambas fueron mencionadas por el 100% de los discentes. Posteriormente, se ubican sintaxis, funciones semánticas y constituyentes de la oración, con un 90%. A continuación están funciones sintácticas y propiedad léxica con un 85%.

El cuarto elemento gramatical con más menciones es concordancia (80%). El quinto refiere a los adjuntos y la diferenciación entre oraciones simples y oraciones compuestas, en ambos predomina el 75%. Consecutivamente, se encuentra valencia verbal con un 65%. La menor frecuencia se presentó en argumentos oracionales, puesto que solo el 35%, 7 estudiantes, hizo alusión a dicho aspecto.

El avance de los discentes en consideración al dominio conceptual sobre los aspectos gramaticales estudiados se evidencia en las siguientes muestras:

E04ET2: las funciones sintácticas son los roles que cumple una palabra o conjunto de palabras. Es decir, si es un sujeto, verbo y los papeles que estos tienen en la oración.

E11T19: en las funciones de sintaxis destaca la relación que debe haber entre las palabras, o mejor dicho la concordancia, si deben ir en singular, plural, si es masculino o femenino. Esto nos ayuda a que la redacción sea clara en cuanto al orden y la forma en que redactamos la oración.

E13ET2: por ejemplo, en las funciones sintácticas, las palabras cumplen papeles, se combinan siguiendo un orden y relación para que la oración redactada sea clara.

E09ET2: sobre las funciones semánticas diríamos que son como la interpretación que se les da a los sintagmas cuando estos se combinan por el significado que tienen. Es decir, los roles que cumple una palabra o grupo de palabras en la oración, pero en cuanto a su significado.

ES14ET2: en las funciones semánticas las palabras tienen un rol a partir de su significado. Si realiza una acción, se denomina agente, si la recibe se llama paciente...los complementos que se pueden emplear según la forma verbal conjugada...

E04ET2: las funciones semánticas son las partes de la oración que se encargan del significado, esto quiere decir que en la oración debe haber combinaciones de palabras que ayuden a que la oración se pueda interpretar correctamente.

E10ET2: la sintaxis es la que se encarga del orden de las palabras en la oración. Es decir que para que la idea tenga sentido las palabras deben estar ubicadas correctamente.

E17ET2: también está la sintaxis que se refiere a la manera en que las partes de la oración deben ordenarse y relacionarse para que no haya problemas de estructuración.

E01ET2: en la sintaxis vemos cómo se ubican y ordenan cada una de las palabras que se integran en la oración para que esta sea clara y no haya confusión.

E18ET2: dentro de la sintaxis estudiamos lo que era la concordancia, que se refiere, podríamos decir, a la correspondencia que debe haber entre ciertas palabras, es decir, la relación, por ejemplo, entre un artículo y un sustantivo, ya que se debe indicar si esta es singular o plural o si debe ser masculino o femenino.

E10ET2: ... otro elemento de la concordancia es como la relación que debe existir entre el verbo que conjugamos y la persona a la que este hace referencia. Por ejemplo, si decimos *María jugamos* ayer, no hay relación, porque jugamos indica «nosotros» mientras que María refiere a «ella».

E04ET2: vimos temas como la concordancia, aquella que tiene que ver con el género y el número. Si las palabras se combinan por ser de género femenino o masculino o si están en singular o plural.

E11ET2: además conocimos los tipos de oraciones, las simples y compuestas. Ya sabemos que es simple cuando lleva solo un verbo conjugado, mientras que las oraciones compuestas son oraciones que tienen más de una forma verbal conjugada. Dentro de estas están las coordinadas, subordinadas y las yuxtapuestas.

E02ET2: en las oraciones simples hay solo un verbo conjugado y en las compuestas hay dos o más, en las oraciones como las yuxtapuestas, que son compuestas, van separadas por signos de puntuación como la coma, el punto y seguido... los dos puntos, etc. También están las coordinadas, que se pueden separar mediante conectores o palabras y no pierden el sentido. Y por último las subordinadas, que son oraciones que dependen de una oración principal para tener sentido completo...

E06ET2: estudiamos las oraciones compuestas y las oraciones simples. Dentro de las compuestas están las que llevan dos o más formas verbales conjugadas y en las simples hay una sola. En las compuestas están las complejas que son llamadas subordinadas y las reconocemos porque hay artículos y preposiciones que se combinan con «que», como por ejemplo el que, la que, los que, de que, etcétera.

E12ET2: de los componentes o constituyentes inmediatos de la oración: sintagma nominal sujeto y sintagma verbal predicado. También se le conoce como grupos, que en sí viene a ser lo mismo.

E20ET2: que la oración es la que expresa un pensamiento o idea completa. Puede ser solo un verbo conjugado, si se trata de una oración uninmembre, o puede estar compuesta por un sujeto y un predicado, estos son los que componen a la oración.

E05ET2: también la oración engloba al sintagma, por eso es la máxima unidad. Es decir, tiene grupo sintáctico de sujeto y de predicado, y ambos están conformados por otros grupos de sintaxis, sean de preposición o de adjetivos, etc.

E13ET2: sobre los enunciados oracionales, que son aquellos que llevan un verbo conjugado o más de uno, mientras que los no oracionales no llevan verbo conjugado, aunque sí tienen sentido cuando se usan correctamente las clases de palabras.

E08ET2: los enunciados oracionales se diferencian de los no oracionales porque tienen una forma verbal conjugada. Los últimos no tienen esa característica, es decir no llevan verbo conjugado.

E03ET2: están los tipos de enunciados, los que llevan verbo conjugado llamados oracionales y aquellos que no llevan forma verbal.

E15ET2: otro punto es el cómo debemos usar las palabras, ya que hay que hacerlo de forma adecuada para que los enunciados tengan sentido.

E07ET2: estudiamos sobre la relación que debe existir entre los términos que usamos para que la oración sea coherente. No decir: *las nuevas tecnologías pintan al mundo de diversas maneras*. Por el mal uso de algunas palabras no se comprende el mensaje o lo que queremos transmitir en sí.

E04ET2: está la importancia de saber usar correctamente las palabras para que no haya problemas a la hora de interpretar el mensaje.

E01ET2: ... en el caso de los campos semánticos, es la relación de palabras que se asocian por su significado, por ejemplo auto, barco y bicicleta son del campo semántico medios de transporte.

E09ET2: están aquellas palabras que se asocian por el significado que tienen, esto se refiere a los campos semánticos.

E18ET2: los campos semánticos son familias de palabras que relacionan por su significado, está el caso de perro, vaca, oveja que pertenecen al campo de animales...

E11ET2: es muy importante en esas funciones que conozcamos el significado del verbo empleado, para saber su valencia o número de elementos que requiere, por ejemplo, si solo necesita de sujeto, o de sujeto y complementos en el predicado, sea directo, indirecto o de circunstancia...

E04ET2: en el verbo pudimos estudiar la valencia, es decir cuántos elementos eran los que requería el verbo para así estructurar la oración como se debe.

E19ET2: la valencia del verbo tiene que ver con el número de elementos que se deben escribir para redactar la oración, si es solo el sujeto o el sujeto y algunos complementos.

E19ET2: en la oración también encontramos el argumento que viene siendo la parte que requiere el verbo, puede ser el sujeto o algún complemento en el predicado.

E03ET2: en la oración también encontramos a los argumentos que son las partes que la dividen si es un interno o externo.

E15ET2: en el predicado están complementos adicionales, es decir que no los exige el verbo...

E07ET2: los adjuntos hacen referencia a la información que no exige el verbo pero es relevante porque da elementos específicos como el tiempo y el modo.

E09ET2: en el grupo del predicado encontramos los adjuntos que son los que indican información relacionada con el tiempo, el lugar, el modo...


Se puede apreciar que los estudiantes han desarrollado sus esquemas conceptuales; sus contestaciones reflejan el grado de dominio teórico sobre aspectos gramaticales necesario para su nivel y requerimiento de aprendizaje. Las respuestas no fueron literales, no se rigieron por una lógica reproductiva o memorística. Los discentes recurren a la paráfrasis y la ejemplificación. Estas acciones son muestras de la consecución de un aprendizaje significativo. Al respecto, Latorre (2017) señala que una evidencia de la asimilación de conceptos es la exposición mediante ejemplos. Por su parte, Pozo (1992) expone que la paráfrasis está relacionada con el procesamiento profundo de la información, por lo que se constituye en un valioso recurso de comprensión teórica.

Este logro de los educandos se justifica porque los conceptos se relacionaron con la reflexión metalingüística sobre el uso y la adecuación pragmática del lenguaje (**ODC**). En virtud de que el aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico, se consideró que los estudiantes debían vincular su conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, así como las nociones sobre la lengua y sus usos. Ello coincidió con el planteamiento de Escobar (2016), el cual explicita que los esquemas de aprendizaje de la gramática deben funcionar de manera holística, lo cual resultaría para eliminar gradualmente la concepción de que esta se aprende aislada del uso, fuera de los contextos discursivos.

Las siguientes muestras corresponden a ciertas actividades desarrolladas por los estudiantes con relación a situaciones que otorgaron sentido a los conceptos, como estudios de casos y analogías.

PPTX1G03

Problemas de sintaxis y semántica en publicaciones de Facebook



► Podemos observar que en el meme hay problemas de sintaxis y semántica.

Las palabras no están ubicadas correctamente, por eso se le da otro sentido a la oración.

Por ejemplo en "estoy embarazada de lunes a viernes". En vez de "Busco trabajo de lunes a viernes. Estoy embarazada".

En la publicación de la señora no hay signos de puntuación y esto también afecta la ubicación correcta de las frases o grupos.

A causa de la mala escritura de la señora, hay mucha burla. Se puede notar que la mayoría de las reacciones son "Me divierte".

En el comentario que realiza el joven se puede observar que la oración no tiene signos de interrogación, por eso se puede interpretar de manera diferente, es decir su significado cambiaría ya que a simple vista es una afirmación y no una pregunta

PPTX1G05

PROBLEMAS DE SINTAXIS Y SEMÁNTICA EN ENSAYOS ARGUMENTATIVOS

La violencia contra la mujer.

-La violencia contra la mujer especialmente la ejercita por su pareja y la violencia sexual- constituye un grave problema de salud pública y una violación de los derechos humanos de las mujeres.

- En la primera oración No se usan correctamente los complementos, por ejemplo en "por su pareja". También no hay propiedad en el uso del verbo que se conjuga, en ese caso "ejercita", ya que puede usar una palabra más adecuada.
- Después hay una oración de coordinación, pero no está completa porque primero escribe "y la violencia sexual" y después escribe un punto.
- En la segunda oración no se sabe quién es el sujeto de "constituye", porque puede ser la violencia en general o la violencia sexual.
- En el grupo que modifica a "una violación" hay repetición porque menciona "derechos humanos de las mujeres".

Los ejemplos previos explicitan que los discentes utilizaron sus conocimientos teóricos sobre gramática para emitir opiniones acerca de producciones textuales diversas. Ello indica un avance en la competencia textual. Buriticá (2008) destaca la importancia de esta competencia en el ámbito educativo, puesto que el estudiante distingue las tipologías textuales, reconoce irregularidades sintácticas y reelabora la significación representada en las estructuras profundas de los escritos.

En las presentaciones se aprecia que los escolares iniciaron a investigar fenómenos lingüísticos en los que se pretende dar respuesta, brevemente, a cómo y por qué ocurren. Mediante descripciones sencillas los educandos mencionaron las fallas que presentaron los escritos asignados, recurrieron a la teoría estudiada y emplearon términos como grupos sintácticos, complemento, impropiedad, repetición, coordinación, entre otros. Esta apropiación fue parte del aprendizaje significativo, ya que se vinculó el conocimiento implícito de los estudiantes con esquemas, modelados y factores actitudinales. Con relación al último elemento, conviene destacar que es una condición para dicho aprendizaje, pues a fin de asimilar se requiere de disposición (Ausubel, 2003). Lo anterior se relaciona con lo expuesto por el estudiante **E15ET2**:

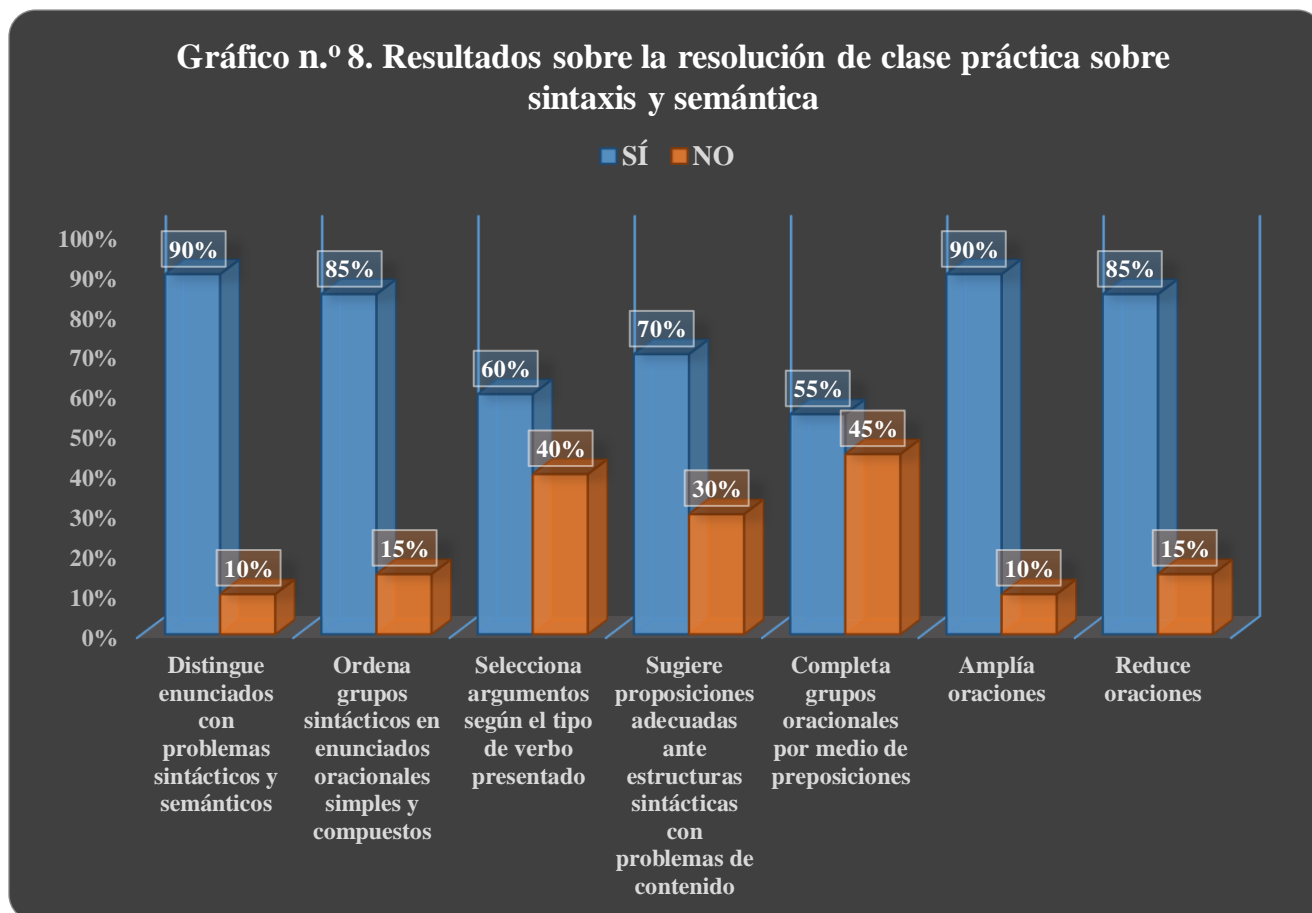
En lo que he logrado en las clases de gramática ha influido el interés que he tenido por mejorar y la motivación del profesor, por una parte en mis ideas no estaba mejorar mi redacción hasta que vi los resultados de la prueba diagnóstica. Además, a través de las evaluaciones me he dado cuenta que lo necesito. (**E15ET2**)

Se observa que los discentes también presentaron cambios actitudinales, el interés y la motivación repercutieron en el deseo de mejorar su redacción. La autoevaluación y la explicitación de estudios de casos les permitieron conocer la importancia de desarrollar sus habilidades escriturales.

9.2.2. Avances en el uso de las funciones sintácticas y semánticas en ejercicios prácticos

Otros avances de los estudiantes se obtuvieron de una clase práctica sobre funciones sintácticas y semánticas. Se pretendía que los escolares distinguieran enunciados con problemas de forma y contenido, completaran y ordenaran grupos sintácticos, seleccionaran argumentos según el tipo de verbo presentado y sugirieran proposiciones adecuadas ante estructuras sintácticas con fallas temáticas. Estas actividades se diseñaron en función de la microestructura del texto argumentativo, es decir, el tipo de estructuras lingüísticas que demanda dicho texto.

El siguiente gráfico contiene los resultados en porcentaje sobre la cantidad de estudiantes que logró completar cada actividad de la clase práctica sobre sintaxis y semántica.



El logro más notorio se observa en las categorías uno y seis: distinción de enunciados con problemas sintácticos y semánticos, y ampliación de oraciones, en ambas actividades el 90% de los discentes respondió de manera pertinente, el 10% restante no contestó. También, se aprecia un alcance en el ordenamiento de grupos sintácticos y reducción de oraciones, pues en las dos categorías el 85% de los estudiantes acertó.

El tercer indicador con mayor porcentaje corresponde a la sugerencia de proposiciones adecuadas ante estructuras sintácticas con problemas de contenido, un 70% de los escolares logró proponer oraciones apropiadas, mientras que el 30% sobrante no respondió. Consecutivamente está la categoría selección de argumentos según el verbo presentado, donde solo el 60% contestó correctamente y el 40% no atinó. Por último, se encuentra la completación de grupos oracionales por medio de preposiciones, categoría en la que únicamente el 55%, equivalente a 11 estudiantes, pudo utilizar con precisión dichas clases de palabras.

Los trabajos por presentar exponen las mejoras de los estudiantes en cuanto a la aplicación del conocimiento gramatical. La primera actividad refirió a distinción de enunciados con problemas sintácticos y semánticos.

CPFE16

E. Identifico los problemas que presentan las siguientes oraciones y los clasifico en sintácticos o semánticos.
MARCO CON UNA X.

Oraciones	Tipo de problema que presenta	
	Sintáctico	Semántico
1. Unos método menos cansado para aumentar la autoestima son comprarse ropa nueva.	X	
2. La información disponible en la web no está conmovida de acuerdo con su calidad o sentimientos del autor.		X
3. Las mejores formas de escribir está en las opiniones de tantos casos de dengue.		X
4. Las redes sociales de manera virtual es sitios de internet que permiten a las personas conectarse con otros individuos.	X	
5. La información que hay en un sitios web de calidad debe estar bien escritos.		
6. Los hombres no se generan de que les han robado sus libertades fundamentales.		X

CPFE7

E. Identifico los problemas que presentan las siguientes oraciones y los clasifico en sintácticos o semánticos.
MARCO CON UNA X.

Oraciones	Tipo de problema que presenta	
	Sintáctico	Semántico
1. Unos método menos cansado para aumentar la autoestima son comprarse ropa nueva.	X	
2. La información disponible en la web no está conmovida de acuerdo con su calidad o sentimientos del autor.		X
3. Las mejores formas de escribir está en las opiniones de tantos casos de dengue.		X
4. Las redes sociales de manera virtual es sitios de internet que permiten a las personas conectarse con otros individuos.	X	
5. La información que hay en un sitios web de calidad debe estar bien escritos.	X	
6. Los hombres no se generan de que les han robado sus libertades fundamentales.		X

CPFE20

E. Identifico los problemas que presentan las siguientes oraciones y los clasifico en sintácticos o semánticos.
MARCO CON UNA X.

Oraciones	Tipo de problema que presenta	
	Sintáctico	Semántico
1. Unos método menos cansado para aumentar la autoestima son comprarse ropa nueva.	X	
2. La información disponible en la web no está conmovida de acuerdo con su calidad o sentimientos del autor.		X
3. Las mejores formas de escribir está en las opiniones de tantos casos de dengue.		X
4. Las redes sociales de manera virtual es sitios de internet que permiten a las personas conectarse con otros individuos.	X	
5. La información que hay en un sitios web de calidad debe estar bien escritos.	X	
6. Los hombres no se generan de que les han robado sus libertades fundamentales.		X

Este ejercicio les permitió a los discentes reconocer agramaticalidades y discernir entre las fallas de forma y contenido que presentaban las oraciones. En virtud de sus conocimientos implícitos como usuarios del idioma, los educandos distinguieron que ninguna de las oraciones estaba dentro del saber lingüístico que un individuo competente en su lengua posee. Este principio de gramaticalidad/agramaticalidad es vigente por referirse a la estructura morfosintáctica y léxico-semántica que, por definición, debe ser constante en una lengua (Mantecón y Zaragoza, 1998).

En otro orden, los escolares consideraron que esta actividad contribuyó a sus habilidades de comprensión escrita, puesto que debían analizar la estructura e información del enunciado presentado. Además, mencionaron que la teoría y los ejemplos abordados en clases les favorecieron en la resolución. Los aspectos indicados previamente se relacionan con la apreciación descrita en el portafolio escolar.

PORE19

Clase práctica de funciones sintácticas y semánticas

Descripción de las actividades

La primera actividad fue identificar cuáles eran los enunciados que presentaban problemas de sintaxis y problemas de contenido. Esto me ayudó mucho en la lectura porque tuve que pensar detenidamente y analizar cuál era el tipo de falla que había en la oración, algunos errores que eran difíciles de distinguir los encontré con la ayuda de los ejemplos facilitados en el material teórico y las actividades que hicimos en la pizarra.

Otra actividad consistió en el ordenamiento de los grupos sintácticos en enunciados oracionales simples y compuestos.

CPFE11

I. Ordeno las siguientes estructuras:

1. Nunca consideres sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber el estudio como una obligación,

Nunca consideres el estudio como una obligación sino como una oportunidad para penetrar en bello mundo del saber.

2. Ellos eran de procedencia, ubicados según su lugar en secciones designadas

Ellos eran ubicados en secciones designadas según...

3. La segunda ha presenciado un avance permanente de las tecnologías reproductivas, mitad del siglo que acaba

La segunda mitad del siglo que acaba ha presenciado un avance permanente de las tecnologías reproductivas

4. En una decenas de millones de espermatozoides concepción normal se requieren.

En una concepción normal se requieren decenas de millones de.

CPFE15

I. Ordeno las siguientes estructuras:

1. El hábito de preguntar permiten integrar su experiencia cognitiva contribuye al procesamiento eficaz de la información y afianza las habilidades de asociación y análisis que.

El hábito de preguntar contribuye al procesamiento eficaz de la información y afianza las habilidades de asociación y análisis que permiten integrar su experiencia cognitiva.

2. por falta de verduras y frutas. Una cantidad exorbitante especialmente de personas es vulnerable a enfermedades relacionadas con la dieta poco equilibrada,

Una cantidad exorbitante de personas es vulnerable a enfermedades relacionadas con la dieta poco equilibrada, especialmente por falta de verduras y frutas.

3. y asegura la conexión de sus presaberes con lo nuevo. El diálogo permanente entre lector y textos, así como el intercambio de ideas con sus compañeros, mejora su desempeño

El diálogo permanente entre lector y textos, así como el intercambio de ideas con sus compañeros, mejora su desempeño y asegura la conexión de sus presaberes con lo nuevo.

CPFE9


Ordene las siguientes estructuras:

1. Nunca consideres sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber el estudio como una obligación.
Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber.
2. Ellos eran de procedencia, ubicados según su lugar en secciones designadas.
Ellos eran ubicados en secciones designadas según su lugar de procedencia.
3. La segunda ha presenciado un avance permanente de las tecnologías reproductivas, mitad del siglo que acaba.
La segunda mitad del siglo que acaba, ha presenciado un avance permanente de las tecnologías reproductivas.
4. En una decenas de millones de espermatozoides concepción normal se requieren.
En una concepción normal se requieren decenas de millones de espermatozoides.

En este ejercicio los discentes aplicaron el fundamento de la estructuración de oraciones: principio, medio y zona de énfasis. Se puede observar que introdujeron correctamente la idea y ubicaron la información más novedosa e importante al final de cada oración. Asimismo, el ordenamiento que realizaron fue necesario para hacer inteligibles los enunciados. Las estructuras sintagmáticas refirieron al aspecto formal en que pueden manifestarse los signos lingüísticos. Se trató de aspectos relativos a concordancias y posición que pueden adoptar las unidades.

La colocación precisa de los grupos sintácticos favoreció a los estudiantes en la mejora de su estilo escritural, debido a que se enfocaron en el estudio sobre las disímiles formas de enunciados que se producen en el discurso y en la selección que hace el emisor según el objeto de la comunicación, es decir, de acuerdo con los factores estilísticos que intervienen en esta. Concretamente, los escolares distinguieron el tipo de estructura oracional más adecuada, de modo que optaron por la composición lineal, pues fue la que brindó mayor legibilidad.

PORE14

Orden de grupos sintácticos 

En ese punto teníamos que ordenar los grupos sintácticos para formar correctamente la oración, fue un reto porque debía pensar en qué parte de la oración tenía que ubicar el grupo para que tuviera una estructura adecuada. Había varias opciones de ubicación, o sea podíamos hacer la estructura lineal o envolvente, pero al final realicé la que se entendía mejor, que era la lineal, ese fue el estilo que usé.

En la clase práctica también se incluyeron ejercicios sobre selección de argumentos a partir de la forma verbal conjugada.

CPFE13

A. Completo con los argumentos o complementos según la F.V.C. que se presenta.

1. Esa información trasciende el ámbito de la vida privada.
2. Apple y Microsoft han fomentado el desarrollo de la industria tecnológica.
3. Ellas recreaban la escena del crimen que se cometió ayer.
4. René y yo organizamos una asociación para trabajar por el ambiente.
5. Su abogado había argumentado en contra del delito de su hermano.

CPFE19

B. Completo con los argumentos o complementos según la F.V.C. que se presenta.

1. Nosotros fortalecemos nuestros valores en el seno familiar.
2. El comentaba un partido de fútbol en directo.
3. Ellos recrearían una obra de teatro para su escuela.
4. Ella satisfizo sus dudas explicándome detalladamente.
5. yo argumento mi opinión basándome en los hechos.

CPFE16

A. Completo con los argumentos o complementos según la F.V.C. que se presenta.

1. La imaginación del niño trasciende hechos reales.
2. Las religiones han fomentado valores para la convivencia entre las personas.
3. Mis compañeros recreaban varias escenas de la obra Romeo y Julieta.
4. Nosotros organizamos el evento que se dedicó a las madres.
5. El director del colegio había argumentado acerca de la importancia de los valores.

Esta actividad contribuyó al desarrollo de la competencia semántica de los escolares, debido a que aplicaron procesos de decodificación y codificación. Los primeros refirieron al reconocimiento del significado de los verbos presentados y su valor funcional. De acuerdo con Alejos (2017), el conocimiento de la estructura morfológica y su sentido en la constitución de palabras favorece la comprensión textual, ya que permite realizar inferencias o establecer asociaciones de significación o campos semánticos de palabras.

Los segundos aludieron al uso del significado del verbo para seleccionar los grupos sintácticos apropiados al contexto. Los estudiantes establecieron relaciones sintagmáticas, produjeron unidades léxicas a partir del verbo conjugado. En las muestras se nota que los discentes respetaron las normas que regulan la construcción sintáctica de las oraciones, como las de concordancia gramatical de género y número, recursos de impersonalidad, nexos de yuxtaposición, coordinación y subordinación. Además, agregaron detalles importantes en la zona de énfasis, de modo que las oraciones adquirieron mayor intencionalidad.

Otro ejercicio integrado en la clase práctica fue la sugerencia de proposiciones adecuadas ante estructuras con problemas de contenido.

CPFE2

F. Sugiero estructuras con contenido adecuado para los siguientes enunciados:

1. Las redes sociales en internet son aplicaciones que favorecen el contacto entre muchas frutas y permiten comunicarse entre las plantas.
Las redes sociales permiten conectar personas dentro del mundo virtual.
2. Mientras más concentración tengas, mayor será la producción de arroz y otros granos básicos.
Mientras más concentración tengas, mayor será tu capacidad de memoria e imaginación.
3. La deforestación es una problemática social en Nicaragua, y la mayor amenaza para la población es la pérdida de memoria potable que generaría problemas de natación.
La deforestación es una problemática común en Nicaragua y repercute en la desaparición de animales y diversas especies de plantas.

CPFE8

D. Sugiero estructuras con contenido adecuado para los siguientes enunciados:

1. Si una organización produce un anfibio de calidad bastará con complacer los gustos de los clientes potenciales.
La Salamandrita es un anfibio que comprueba unas 650 especies en todo el mundo.
2. Infortunadamente las clases sociales altas tienden a presentar problemas de desórdenes alimenticios debido a la influencia de la lectura.
Infortunadamente las clases sociales altas tienden a presentar altos niveles de narcisismo.
3. Las nuevas tendencias musicales representan gran parte de las nuevas culturas indígenas, ya que son muy agradables.
Las nuevas tendencias musicales van cambiando drásticamente.

CPFE20

F. Sugiero estructuras con contenido adecuado para los siguientes enunciados:

1. Las redes sociales en internet son aplicaciones que favorecen el contacto entre muchas frutas y permiten comunicarse entre las plantas.
Las redes sociales en internet son aplicaciones que favorecen la comunicación a larga distancia y permiten conectar intereses entre organizaciones o empresas.
2. Mientras más concentración tengas, mayor será la producción de arroz y otros granos básicos.
Mientras más concentración tengas, mayor será el resultado de lo que haces.
3. La deforestación es una problemática social en Nicaragua, y la mayor amenaza para la población es la pérdida de memoria potable que generaría problemas de natación.
La deforestación es una problemática social en Nicaragua y la mayor amenaza para la población es la pérdida de recursos de subsistencia como agua y frutas.

La valía de las palabras y su rol determinante en la codificación y decodificación de la expresión lingüística no podían obviarse en la propuesta de ejercicios prácticos. Por ello, se solicitó a los escolares cambiar el sentido de algunas oraciones. La información semántica les funcionó como un mecanismo compensatorio para resolver ambigüedades.

Los estudiantes recurrieron al ajuste temático al inferir las conexiones existentes entre las palabras y su referente. Esta conexión estuvo influenciada tanto por el conocimiento que tenían los discentes en cuanto a los términos como su concepción del mundo. En este sentido, reconocieron dichos términos y establecieron nuevas relaciones entre ellos.

Es preciso resaltar la funcionalidad del componente semántico de la gramática generativa, como modelo de la competencia lingüística, ya que es considerado como un sistema de reglas para decidir cómo se debe comprender los signos susceptibles de interpretación y determinar los que carecen de ella aunque sean expresiones gramaticales. Esto indica que los estudiantes desarrollaron su capacidad para entender y producir locuciones nuevas donde había fallas temáticas. El conocimiento de palabras, la habilidad para emplearlas en contextos adecuados y un vocabulario preciso permitieron a los discentes considerar una red de asociaciones entre conceptos, lo cual les facilitó la decodificación y recuperación léxica debido a la rápida disponibilidad de mediadores verbales.

La completación de grupos oracionales por medio de preposiciones fue otra actividad propuesta a los escolares.

CPFE1

Completo con la preposición más adecuada para darle sentido a la oración.

Sócrates y los sofistas tienen en común el amor por la palabra y la habilidad en la discusión. Sin embargo, existen notables diferencias entre ellos. Sócrates es maestro que se propone ayudar al discípulo a conocerse mejor a sí mismo, a encontrar por medio del diálogo conocimientos que ya estaban implícitos en su interior, aunque ocultos, el diálogo socrático estimula la búsqueda de la verdad y el bien, y tiene como consecuencia un comportamiento éticamente correcto. En cambio, los sofistas se proponen como finalidad el enseñar a hablar bien sobre no importa qué tema: enseñan habilidades oratorias útiles para conseguir el éxito en la vida de la Polis. Los sofistas no se plantean el problema de la moral.

Una de las conclusiones a las que se llegaron fue que el obtener un futuro más próspero y seguro es indispensable el trabajo en conjunto de todas las naciones en forma equilibrada respecto al medio ambiente y desarrollo. El programa 21 aprobado en la Cumbre para la tierra traduce la existencia de

CPFE18

Descartes resalta inicialmente su intención de evitar opiniones inciertas en su investigación sobre la verdad. Así, rechaza todo aquello que pudiera ofrecer la menor duda, para comprobar después si ha quedado algo que fuera completamente indudable, es decir, pone en incógnita todo aquello que proviene de los sentidos, vacila sobre las demostraciones matemáticas. Además, en la radicalización de este recurso metódico, considera que todo su conocimiento puede ser producto del engaño y las astucias de un genio maligno. Entonces, llega a la formulación del primer principio sólidamente establecido: «pienso, luego existo».

Los barrios que rodeaban al núcleo y que se extendían algunos kilómetros a la redonda fueron habitados por personas que no eran de la nobleza. Estos estarían representados por diez ayllus plebeyos, curacas en otras regiones y sus familias que el inca obligaba a residir cerca de la capital. Asimismo, esta zona era ocupada por mitayos, quienes venían constantemente a prestar servicios al Estado.

CPFE7

A. Completo con la preposición más adecuada para darle sentido a la oración.

1. La desertificación ocurre en zonas donde hay poca vegetación y las lluvias son escasas, en amplios periodos de sequía. El bajo caudal de ríos y arroyos, así como la sequedad del aire, son causas importantes que aceleran este proceso.
2. Leer es un proceso complejo, porque demanda el uso continuo de ciertos procesos mentales que nos ayudan a saber recibir e interpretar información. Estos procesos son llamados procesos cognitivos y meta cognitivos.
3. "Cognición" es un término de la psicología que se refiere a todo lo que hacemos mentalmente cuando aprendemos. Por ejemplo, ponemos en un estado mental de alerta que genera en nosotros una disposición a aprender; anticipar qué se espera que uno haga en la tarea; prestar atención y recordar instrucciones, contenidos o explicaciones.
4. La acción humana es responsable del uso inadecuado y de la sobreexplotación de los recursos naturales que desencadenan una serie de procesos que llevan a la desertificación.
5. Prácticas como la agricultura en zonas de pendiente pronunciada, o la tala y quema de montes y bosques para expandir las tierras de cultivo, provocan la desaparición de especies vegetales que contribuyen a fijar el suelo.

En las muestras previas se observa que los educandos unen locuciones o frases dentro de un enunciado y concretan el significado de la palabra siguiente con relación a la anterior. El uso adecuado de las preposiciones supuso, por parte de los discentes, además del manejo de la estructura sintáctica de la lengua, el conocimiento sobre el valor semántico de la categoría y los elementos relacionados.

La inclusión de esta actividad se justificó, en primera instancia, por las dificultades de los estudiantes en el momento de decidir la escogencia de la preposición en una determinada situación comunicativa (ver p. 114). En segunda, por la complejidad que implica el empleo de esta categoría gramatical en las producciones discursivas. Nuevamente se resalta la aseveración de Perea (2007): «Las preposiciones son elementos gramaticales cuyas pautas de funcionamiento son muy heterogéneas, y, por tanto, resultan difíciles de sistematizar. Esta dificultad motiva que la enseñanza de sus usos constituya un lugar crítico» (p. 2).

Los últimos ejercicios consistieron en la ampliación y reducción de oraciones.

CPFE17

Invente palabras (o sintagmas) que sustituyan los pronombres subrayados y reconstruya las frases.

1. Las guerras continúan sembrando eso en campos y ciudades. Las guerras continúan sembrando muerte y dolor en campos y ciudades.
2. La ausencia de valores genera eso. La ausencia de valores genera problemas de convivencia en la sociedad.
3. La Organización Mundial de la Salud la conseguirá. La OMS conseguirá la medicina que servirá para contrarrestar el virus covid.
4. Las nuevas herramientas tecnológicas crean eso. Las nuevas herramientas tecnológicas crean falta de comunicación entre las personas.
5. Los padres deben demostrarlo a ellos. Los padres deben demostrar cariño a sus hijos.

CPFE19

3. Algunos medios de comunicación lo han entendido.
Algunos medios de comunicación han entendido que deben difundir noticias con veracidad y objetividad ante sus espectadores.
4. Los medios masivos y la publicidad difunden eso.
Los medios masivos y la publicidad difunden noticias de impacto mundial, promociones de marcas y/o algún tipo de servicio.
5. Los padres deben demostrarlo a ellos.
Los padres deben demostrar a sus hijos valores como respeto, amabilidad y dar un buen ejemplo para que cuando crezcan sean personas de bien.

CPFE3

- C. Sustituyo las palabras subrayadas por los pronombres más apropiados (lo, los, la, las, eso).
1. Desde muy temprano, sin mayor planificación, el hombre aprende el lenguaje. / Lo aprende. Aprende eso.
2. El niño desconoce las excepciones e irregularidades creadas por las convenciones.
El niño las desconoce.
3. Los seres humanos hemos perdido toda idea de ser capaz de conseguir algo por nuestros seres queridos.
Los seres humanos hemos perdido eso.
4. La responsabilidad de la adquisición de la lengua recae sobre la genética y los procesos familiares.
La responsabilidad de la adquisición de la lengua recae sobre eso.
5. El estudiante debe planificar las horas de estudio extraescolar, sin omitir sus compromisos personales.
El estudiante debe planificarlas sin omitir sus compromisos personales.

CPFE14

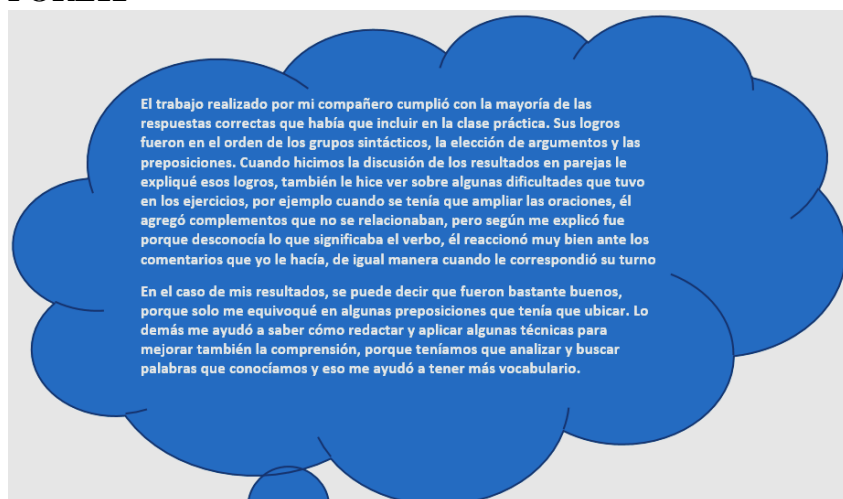
- C. Sustituyo las palabras subrayadas por los pronombres más apropiados (lo, los, la, las, eso).
1. Desde muy temprano, sin mayor planificación, el hombre aprende el lenguaje. / Lo aprende. Aprende eso.
2. El niño desconoce las excepciones e irregularidades creadas por las convenciones.
El niño las desconoce.
3. Los seres humanos hemos perdido toda idea de ser capaz de conseguir algo por nuestros seres queridos.
Los seres humanos hemos perdido eso.
4. La responsabilidad de la adquisición de la lengua recae sobre la genética y los procesos familiares.
La responsabilidad de la adquisición de la lengua recae sobre eso.
5. El estudiante debe planificar las horas de estudio extraescolar, sin omitir sus compromisos personales.
El estudiante debe planificarlas sin omitir sus compromisos personales.

En los ejercicios de ampliación los estudiantes aplicaron los argumentos internos requeridos por el verbo. Esto les permitió redactar oraciones con sentido completo, ya que debían sustituir los pronombres por referentes apropiados. En cuanto a las actividades de reducción, los discentes utilizaron los pronombres neutros y átonos para referirse a las funciones sintácticas de objeto directo y de régimen preposicional. La realización de estas actividades les ayudó a conocer el modo en que las oraciones del texto deben desarrollarse para lograr la objetividad, así como la aplicación de elementos que indican referencia anafórica o catafórica como los átonos y demostrativos neutros.

Los ejercicios de gramática se diseñaron para que el discente tomara consciencia de su lengua y desarrollara una actitud activa con relación a ella. El objetivo, además de familiarizarlos con el proceso de comprensión y redacción de ensayos argumentativos, fue generar un aprendizaje basado en la reflexión sobre el idioma, que les permitiera desarrollar la competencia metalingüística y, de ese modo, conducirlos a un conocimiento consciente y explícito del sistema lingüístico. En las muestras se aprecia que los escolares percibieron la forma en que las palabras se enlazan unas a otras y crean estructuras complejas construidas a partir de otras más simples. Asimismo, advirtieron que los significados no se construyen en la gramática independientemente de la forma, sino a partir de esta.

Los educandos tuvieron la oportunidad de evaluar sus trabajos mediante la correvisión. Esto les permitió crear un espacio de reflexión tanto de sus primeros avances como las debilidades que debían minorar en cuanto al uso de aspectos gramaticales.

PORE12



En la descripción se observa la manera en que los estudiantes discutían y se coevaluaban. También se advierte un avance concerniente a la actitud, debido a que no se mostraron renuentes a sus debilidades, por el contrario, estas representaron un medio para meditar sobre las mejoras que debían lograr en las asignaciones posteriores. Es preciso resaltar que las actividades evaluativas constituyeron un cambio para los discentes, pues las desconocían y su aplicación resultó novedosa y funcional. Así lo expresaron:

A mí me han beneficiado para conocer mis debilidades y cómo puedo mejorar. También a ayudarme a algún compañero cuando nos intercambiamos los trabajos para revisarlos o cuando él me ayuda a mí. Están alejadas de lo que estábamos acostumbrados. Entonces así nos motivamos a aprender y mejoramos en nuestra redacción. (E01ET2)

9.2.3. Avances en el dominio conceptual sobre el texto argumentativo

Además del dominio teórico sobre aspectos gramaticales, los estudiantes adquirieron mayor destreza conceptual concerniente al texto argumentativo y su composición. Para determinar el nivel de dominio acerca de la destreza mencionada se consideraron datos de la guía de observación, diario de campo, entrevista y trabajos de los discentes.

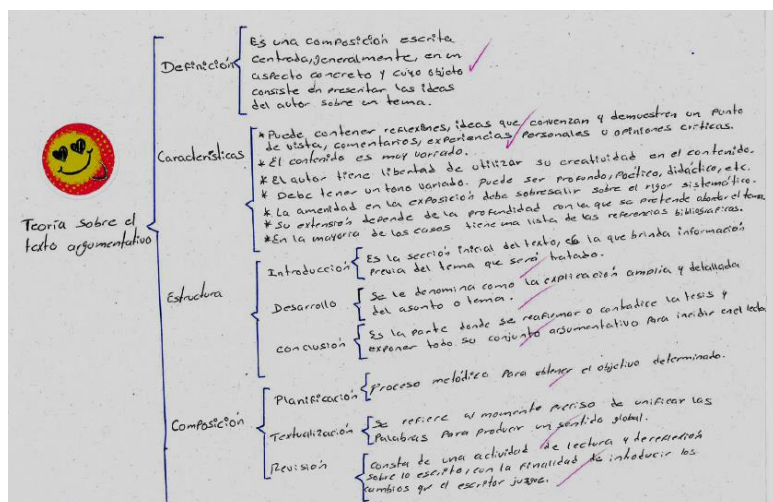
OG2DP

		Ninguno 0	Algunos 1-15	En su mayoría 15-25	Todos 34
	Posición del estudiante durante la composición del texto argumentativo				
16	Comprenden el texto argumentativo, sus características y proceso de composición.			16	
17	Pueden explicar el proceso de composición de un ensayo argumentativo.			14	

El décimo sexto indicador de la guía expone que solamente 16 educandos, correspondiente al 80% de la muestra, consiguieron comprender elementos relacionados con el ensayo argumentativo. Los 4 escolares restantes no presentaron el cuadro sinóptico ni participaron en la exposición (ODC). El indicador siguiente devela que 14 discentes pudieron explicar el proceso de composición de dicho texto. En las ponencias realizadas se observó que 6 estudiantes no se apropiaron de la teoría, ya que sus intervenciones fueron imprecisas y de corta duración; además, manifestaron no prepararse suficiente para la presentación (ODC).

Con la finalidad de lograr la asimilación de conceptos por parte de los discentes, se solicitó elaborar cuadros sinópticos.

CSTAG4



CSTAG1



Los esquemas previos se elaboraron en grupos de tres estudiantes. Al igual que en la construcción del mapa conceptual (ver anexo n.º 10) se promovió el trabajo colaborativo, el cual exigió de cada escolar habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, así como un deseo de compartir la resolución de la tarea asignada (**ODC**). La estrategia de aprendizaje en conjunto fue ponderada por los educandos, de modo que afirmaron la efectividad que esta tuvo para su desempeño y consecución de resultados óptimos. En correspondencia con lo anterior, el discente **E13ET2** expresó:

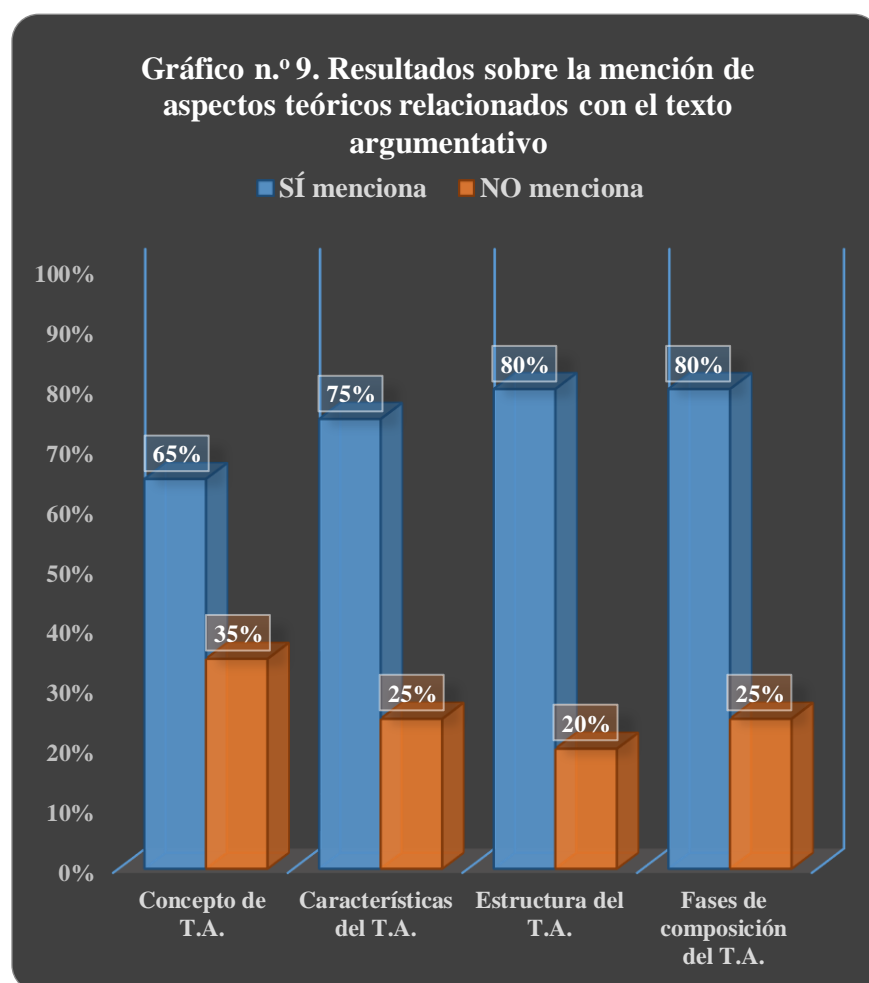
El trabajo grupal fue muy bueno porque todos aportamos en el ejercicio. En las clases prácticas que hicimos en grupo todos trabajamos, el profesor nos asignó a cada uno una actividad y al final todos consensuamos en relación con el trabajo y eso nos dio excelentes resultados. Nadie se quedó sin hacer nada y obtuvimos buenos comentarios de nuestra exposición y tarea. (**E13ET2**)

Por otra parte, la realización de la síntesis gráfica les permitió a los discentes ordenar los conceptos desde los más generales hasta los más particulares. Además, les favoreció en la organización de la estructura lógica del material estudiado; se observan las categorías y clasificaciones relacionadas entre sí. De acuerdo con Pimienta (2012), el cuadro sinóptico es útil para establecer relaciones entre conceptos, desarrollar la habilidad para clasificar y establecer jerarquías, organizar el pensamiento y facilitar la comprensión de un tema.

Una vez asimilada la teoría concerniente al texto argumentativo, los escolares contrastaron sus contestaciones de la prueba diagnóstica con sus nuevos saberes. Esto les ayudó a reorganizar y fundamentar su aprendizaje sobre elementos de la tipología textual mencionada. La adopción de conceptos fue un recurso valioso para los estudiantes, puesto que les permitió ajustarse a las actividades prácticas que desarrollaron. Ello se expresa en la siguiente cita del estudiante **E04ET2**:

Es importante dominar la teoría porque si no sabemos lo que estamos haciendo difícilmente podremos hacerlo bien o como se debe. En el caso del ensayo que estamos escribiendo, debí saber en qué consistía y cómo hacerlo para así ir redactándolo de la mejor forma. (**E04ET2**)

El siguiente diagrama expone que los elementos a los cuales más aludieron los discentes en la entrevista fueron estructura y fases de composición del texto argumentativo, en ambos resalta el 80%. Asimismo, el 75% de los escolares se refirió a las características y el 65% al concepto.



El avance de los escolares con relación al dominio conceptual sobre aspectos referidos al texto argumentativo se aprecia en las siguientes contestaciones:

E06ET2: pues del ensayo aprendí que es un tipo de texto en el que el autor defiende su punto de vista acerca de un tema que sea debatible, y para que haya como... aceptación de los lectores o receptores, el autor debe presentar ideas o citas, ejemplos o datos que le ayuden a demostrar su tesis.

E18ET2: el texto argumentativo es un tipo de escrito que se enfoca en expresar opiniones concretas sobre un asunto polémico, el autor tiene que demostrar esas opiniones mediante diferentes estrategias para persuadir al lector.

E03ET2: sobre el ensayo argumentativo es un texto en el que se plantea una idea personal acerca de algún tema con el fin de llevar a la reflexión o demostrar esa idea debatible.

E01ET2: en el texto argumentativo el autor redacta a partir de un tema concreto, es decir que sea bien delimitado y que cause polémica, por eso la información que hay en esos textos es sobre temas sociales, religiosos o filosóficos.

E16ET2: en el ensayo de tipo argumentativo suelen aparecer las funciones del lenguaje apelativa e informativa, ya que el autor presenta su punto de vista con información concreta y eso hace más válida su idea.

E19ET2: pueden aparecer citas o reflexiones en el ensayo para convencer a quien lee y así demostrar el punto de vista.

E11ET2: sobre las fases de la composición de un ensayo que, como se nos dijo, pueden utilizarse para cualquier texto, aunque en el argumentativo es algo diferente. Estas fases se les conoce como: planificación, textualización y revisión.

E08ET2: los pasos que se emplean en la composición del ensayo están integrados en fases que son la planificación, la textualización y la revisión.

E04ET2: para la escritura del ensayo se debe partir de tres fases: la planificación, la textualización y la revisión que la aplicamos en todo el proceso, ya que debemos hacer mejoras en cada momento.

E09ET2: para organizar las ideas del ensayo hay que tener en cuenta la estructura que es: introducción, desarrollo o cuerpo de la argumentación y la conclusión.

E12ET2: en cuanto a la estructura del texto argumentativo, son tres partes: la introducción, el desarrollo y la introducción.

E02ET2: ...un texto argumentativo se compone en introducción, donde está el tema, la tesis y el objetivo, el desarrollo que incluye los puntos de vista y las ideas que respaldan ese punto de vista. Al final está el cierre o la conclusión, donde se agregan las ideas finales de reflexión, dirigidas al lector.

E15ET2: pues en la planificación, en el caso del ensayo argumentativo que redactamos, se elige el tema, también redactar y delimitar tema... redactar objetivo, encontrar o establecer el destinatario. También se redacta la tesis, se realiza torbellino de ideas, después el bosquejo. En ese bosquejo se tienen que organizar las ideas adecuadamente.

E20ET2: para la textualización se desarrollan las ideas que se plantean en el bosquejo. Se unifican para crear párrafos. Para que haya coherencia se relaciona el tema y las ideas de los párrafos, también no desviarse del tema, siempre enfocarse en él. También la información tiene que avanzar y cada párrafo debe estructurarse en tres ideas u oraciones completas, es decir, que se desarrollen. Otro punto es las palabras que utilizamos, si son adecuadas para lo que estamos redactando. Y los conectores que debemos usar para relacionar las oraciones y así se vea que es texto adecuado.

E07ET2: en la revisión se examina cada avance que se va haciendo a lo largo del trabajo de redacción, se ve si las ideas están redactadas correctamente, si hay problemas en las funciones semánticas o sintácticas y de ortografía. Eso se hace con el fin de mejorar el texto, para que quede lo más claro y adecuado posible.

Las respuestas precedentes evidencian la evolución conceptual de los estudiantes, la cual se obtuvo una vez desarrolladas las fases de orientación, explicitación, reestructuración y revisión del cambio de ideas. El análisis de la prueba diagnóstica reveló que la mayoría de los escolares tuvo aciertos intermedios en cuanto al concepto, características y estructura del texto argumentativo, y desaciertos en los procesos y fases de composición (ver p. 121). Por una parte, las nociones cercanas a las tres primeras categorías contribuyeron significativamente en la reconstrucción de los conceptos en estudio; en las muestras se observa que las contestaciones adquirieron mayor concreción, ya que son precisas y acertadas. Por otra parte, los educandos transformaron sus equívocos en cuanto a los subprocesos de redacción, puesto que presentaron un cambio evidente: en las aseveraciones brindan datos específicos y ejemplifican; asimismo, en el gráfico n.º 9 se advierte que fueron aspectos a los cuales más aludieron.

En virtud de lo expresado, Giordan (1989) plantea que el educando aprende y se apropia de la teoría que le imparten, en tanto recurre sus saberes previos y se opone a ellos mismos; esto es, utiliza las herramientas que ya posee para separar los conocimientos anteriores y resignificar conceptos. Como fue señalado en el párrafo anterior, los estudiantes demostraron reestructurar sus concepciones previas, lo cual les permitió alcanzar los indicadores de dominio teórico necesarios para su nivel. Se pretendía que estos datos y conocimientos fueran aplicados en función de los objetivos propuestos durante el proceso de composición del ensayo argumentativo.

A continuación, se presentan algunas situaciones que los escolares desarrollaron con la finalidad de otorgar sentido a los conceptos y mejorar sus habilidades escriturales:

PPTX2G02

Problemas en el texto "El agua"

El Agua.

El agua es uno de los elementos más importantes de la tierra. De hecho cubre tres cuartos partes de nuestra planeta y sin agua, ningún ser vivo podría vivir. La cantidad total de agua en la tierra es más o menos siempre la misma pero no siempre está en el mismo sitio.

El título no es tan discutible, no hace referencia a algo sobre lo que se tengan diversas opiniones.

Solo hay un párrafo, esto significa que el texto no cumple con la estructura del texto argumentativo.

No hay coherencia
Las ideas aparecen desordenadas. Primero se hace mención de que es importante, después de que cubre varias partes de la tierra. Luego vuelve a la idea de porqué es importante. Al final se menciona sobre la cantidad de agua, pero esta oración no está clara, ya que se habla de cantidad y de ubicación.

Hay repetición de palabras, por ejemplo "agua" se repite 3 veces, también "siempre" se repite tres veces. El autor no escribió sinónimos para evitar esa repetición.

En el párrafo hay tres ideas, pero algunas están incompletas, por ejemplo la primera. Esto significa que las oraciones no están desatolladas, no se explican o amplían.

El autor no realizó los pasos de cada fase de la composición del texto.

No es un ensayo argumentativo, no hay tesis, ni punto de vista, tampoco hay citas ni párrafos suficientes, etc.

PPTX2G04

PROBLEMAS EN EL TEXTO "LA CONTAMINACIÓN AMBIENTAL"

Hay problema de contenido en las oraciones, por ejemplo en "un equilibrio del ciudadano del medio ambiente", la palabra ciudadano está mal empleada, no se relaciona con la información.

Hay mezcla de ideas y no se relacionan, no están ordenadas, por ejemplo en la primera parte la segunda oración "por más que..." no explica la idea anterior, y esta queda incompleta.

Hay tesis pero los puntos de vistas no aparecen (no hay desarrollo), por eso el texto no es informativo, la idea queda sin fundamento.

Solo se introduce el tema.

El escritor no cumplió con las fases de redacción del ensayo, no se ve la estructura ni hay uso de las propiedades del texto.

No se ve la estructura. El texto solo presenta dos partes, no son párrafos porque en no hay al menos tres oraciones, solo hay una en cada parte.

El tema está muy general, ya que se pueden abordar puntos más específicos de la contaminación ambiental.

Hay en día la contaminación en nuestro planeta es muy grave por más que crean conciencia de conservación ambiental no se logra un equilibrio en el ciudadano del medio ambiente.

La contaminación crece cada vez más, ya que gran parte de nuestra sociedad nos convierte del daño que se le hace al planeta.

En las presentaciones se advierte que los escolares recurrieron a sus conocimientos conceptuales para reconocer irregularidades sintácticas y detectar la significación representada en las estructuras de los escritos. También, determinaron las fallas en las superestructuras, entendidas como la ausencia de un principio lógico organizativo del texto, en sus macro componentes. Estas actividades aportaron al desarrollo de sus destrezas de expresión y comprensión de mensajes escritos.

Un elemento importante fue la mención de aspectos correspondientes al desarrollo de las ideas y su composición temática, pues los estudiantes utilizaron sus conocimientos sobre las propiedades textuales y comentaron acerca de las imprecisiones detectadas. La apropiación conceptual es notoria, les favoreció a los discentes en el desarrollo de su competencia textual y pragmática. Ello se justifica por el modo en que se presentaron las situaciones para una mejor asimilación teórica. Con relación a lo anterior, Coll (2010) expone que un proceso básicamente pragmático y organizativo exige que se escoja y ajuste la teoría a la situación problemática en la que va ser utilizada.

En otro orden, dicha asimilación surgió por la secuencialidad en que se produjeron los entornos de aprendizajes, Colén y Castro (2017) indican que el aprendizaje se organiza en etapas consecutivas, donde primero se aprenden los conocimientos disciplinares, y luego, se empieza a aplicarlos. Es preciso resaltar que al inicio de la aplicación, los educandos se mostraron dedicados al desarrollo de las actividades, se enteraron de que los escritos por analizar pertenecían a sus mismos compañeros y expresaron que conocer sus errores les funcionaría para convertirlos en oportunidades de aprendizaje (ODC). Esto es muestra de un aprendizaje significativo; en primera instancia, porque los discentes captaron los significados e interactuaron de forma personal y mediante la actividad colaborativa. En segundo lugar, porque manifestaron una actitud positiva hacia sus nuevos saberes. Ausubel (2003) señala que el estudiante debe mostrar una disposición para relacionar el material de aprendizaje con la estructura cognitiva particular que posee. La verbalización tanto individual como grupal les permitió a los educandos adquirir los elementos teóricos acerca del texto argumentativo y fundamentar sus capacidades críticas y reflexivas.

PORE19

Descripción y autoevaluación:

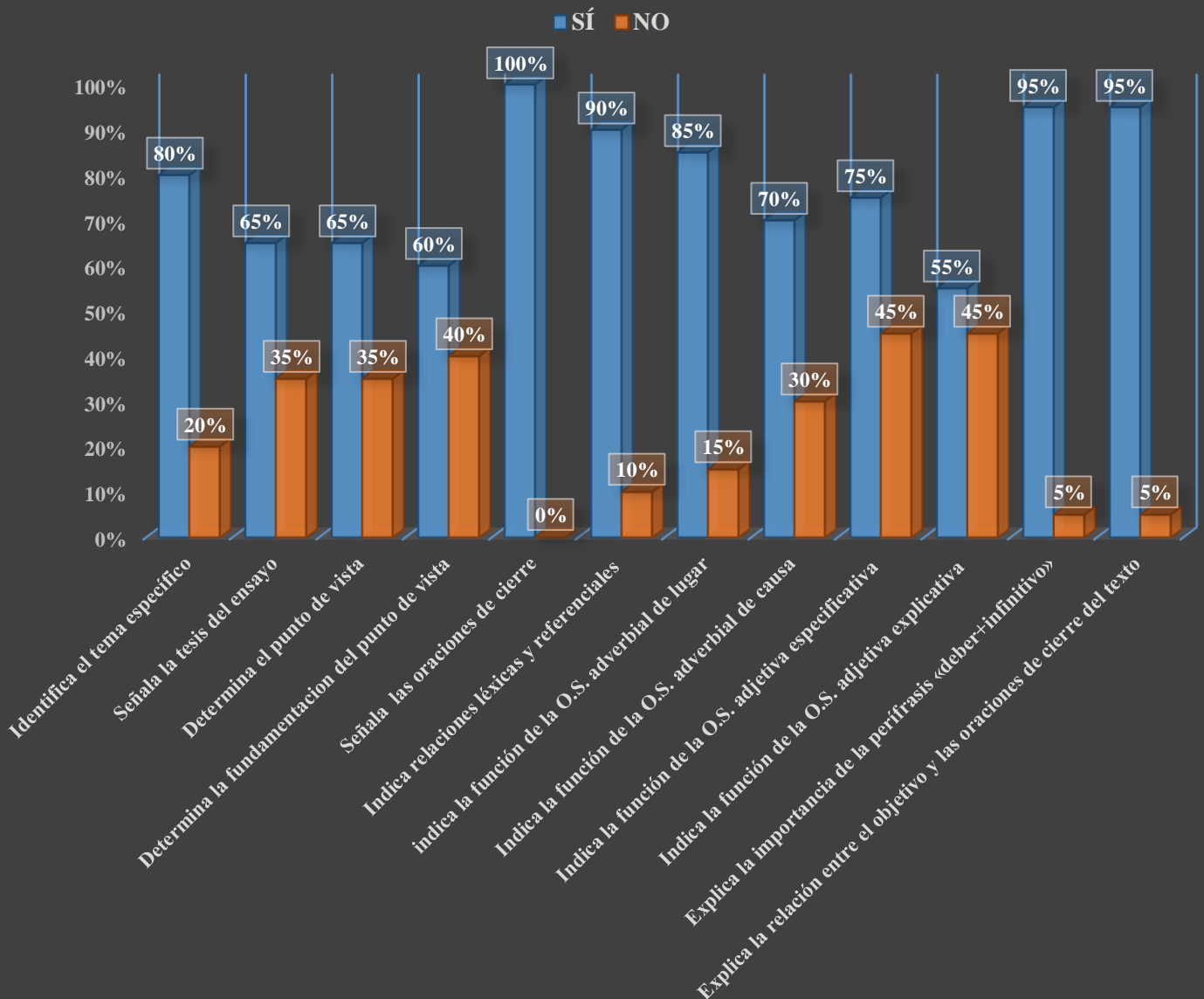
La presentación que realizamos en Power Point fue de mucha ayuda porque aplicamos lo que aprendimos del texto argumentativo. Fue aún más importante ya que eran textos que nosotros mismos habíamos escrito. Entre diversas opiniones logramos un excelente resultado, nos divertimos de alguna manera por la manera en la que discutíamos los errores y fallas del texto, pero eso nos llevó a mejorar y enriquecer nuestro aprendizaje.

9.2.4. Avances en la comprensión de textos argumentativos

En las sesiones de clases los escolares también desarrollaron actividades de comprensión lectora del texto argumentativo. Se pretendía que los discentes se familiarizaran con este tipo de escrito antes de practicar las destrezas implicadas en su composición.

A continuación, se presentan los resultados en porcentajes concernientes a cada situación de aprendizaje incluida en la clase práctica de comprensión lectora.

Gráfico n.º7. Resultados sobre la resolución de actividades de comprensión lectora de textos argumentativos



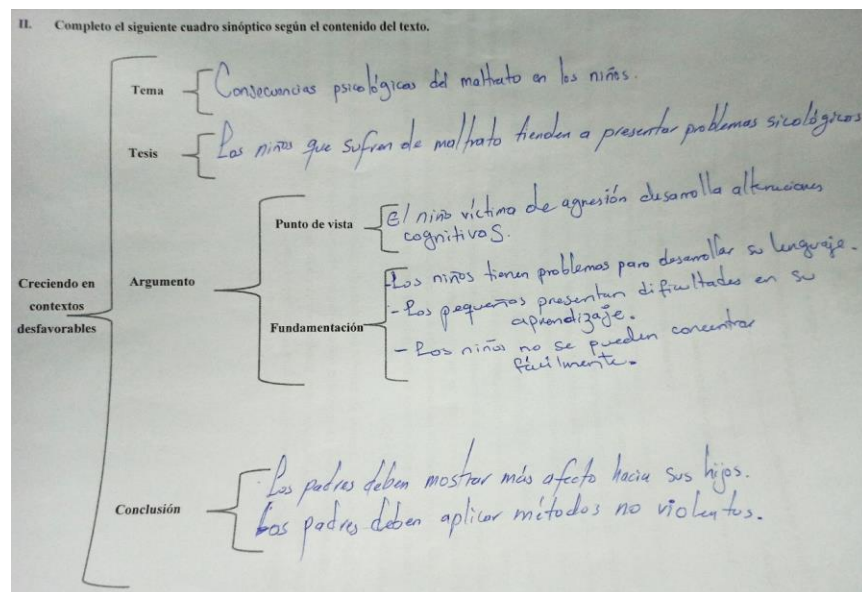
El gráfico anterior revela que la mayoría de los educandos cumplió con los indicadores de la clase práctica, pues cada dimensión supera el 50%. Las primeras cinco categorías corresponden a la completación de un cuadro sinóptico (muestras en pp. 176-177), relacionado con la macroestructura del escrito. El alcance más evidente se observa en el señalamiento de las oraciones de cierre, el 100% de los estudiantes acertó. Por otra parte, el 80% logró identificar el tema, el 65% señaló la tesis del ensayo y determinó el punto de vista y un 60% designó la fundamentación del punto de vista.

La sexta categoría explicita que el 90% de los escolares pudo establecer relaciones léxicas y referenciales. Las cuatro dimensiones siguientes refieren a la asimilación de estructuras oracionales complejas o subordinadas. En cuanto a las adverbiales, se aprecia que el 85% consiguió indicar la función de la adverbial-locativa y el 70% de la adverbial-causal. Con relación a las adjetivas de relativo, se observa que el mayor alcance estuvo en las especificativas, ya que el 75% pudo determinar su función, mientras que en la explicativa-compleja solo el 55% indicó su aplicación.

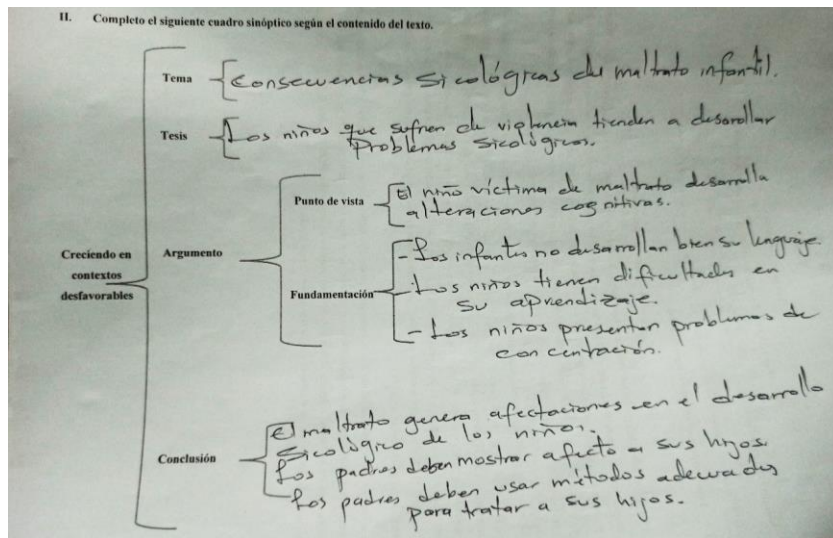
Las dos últimas categorías se relacionaron con la función del lenguaje predominante en el escrito. Un superior porcentaje de estudiantes, el 95%, logró explicar la utilización de la perífrasis «deber + infinitivo» y la relación entre el objetivo y las oraciones de cierre del texto.

El avance de los educandos en la comprensión lectora de ensayos argumentativos se evidencia en las siguientes muestras:

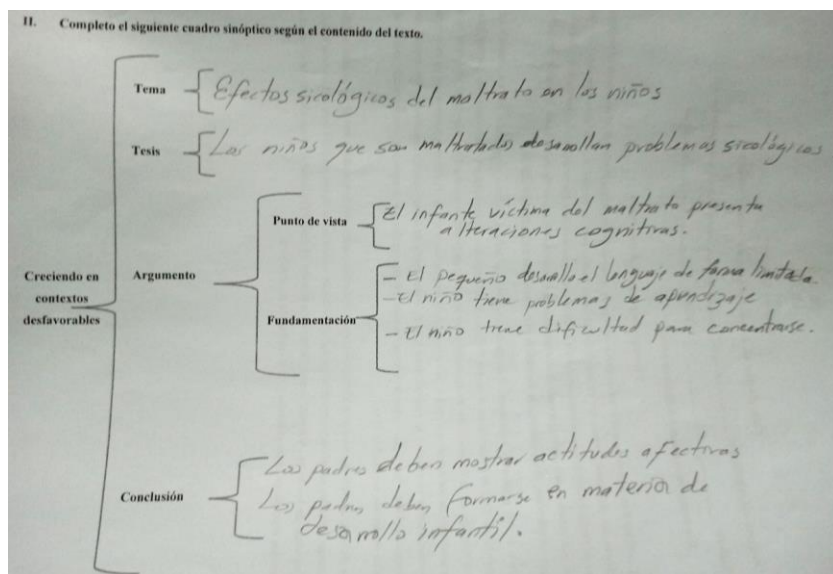
CPCLE7



CPCLE16



CPCLE3



Se advierte que los discentes acertaron en la identificación del tema del escrito, así como en el señalamiento de la tesis y el punto de vista que la avala. También, discriminaron la información que sustenta al punto de vista del autor, ya que en la fundamentación determinaron las ideas secundarias y no la cita de autoridad empleada. De igual manera, reconocieron las oraciones de cierre del texto. Conviene destacar que los educandos distinguieron este avance:

Aprendí a diferenciar cuándo era una oración y cuándo no, eso me ayudó en la parte del análisis de los textos, a saber cuándo debían separarse los enunciados y diferenciar entre el tema y la idea central, ya que uno se redacta en enunciado oracional y la otra en no oracional. (E08ET2)

Esa situación de aprendizaje les permitió a los estudiantes identificar la manera en que el autor desarrolló su tesis mediante argumentos estructurados. La lectura que emplearon fue como escritores, debido a que se pretendía que se familiarizaran con la organización del texto. Esto les mostró las pautas por retomar en la composición de ensayos en cuanto a su estructura: el propósito, la tesis, los argumentos y las conclusiones; además, considerar los recursos argumentativos, las estrategias retóricas y los marcadores lingüísticos utilizados por el autor.

Otros logros en la comprensión escrita de los escolares fueron el establecimiento de relaciones léxicas y referenciales, así como el procesamiento de estructuras complejas.

CPCLE19

IV. A partir de la oración "Algunos de ellos crecen en hogares donde las diferentes formas de violencia son el único medio para su formación"

I. Determino:

- la relación de la subordinada subrayada con la palabra "hogares"
La subordinada funciona para especificar el tipo de hogares en los que crecen los niños. Esa oración dice que son hogares donde hay violencia y por tanto afecta a los niños.
- la relación de la subordinada con el título del texto
Ambas mencionan o aluden a que hogares desfavorables para los niños porque en algunos hogares surgen manifestaciones de violencia.
- la relación entre "ambiente de paz y armonía" y "hogares donde las diferentes formas de violencia son el único medio para su formación"
Hay una relación lógica de oposición. El conector "sin embargo" indica que a pesar de que los niños tienen derecho a vivir en paz, hay personas que les quitan ese derecho.

V. Completo

1. En el párrafo número 1

- El sintagma "algunos de ellos" refiere a los niños.
- El grupo preposicional "de esta problemática" remite a la violencia infantil.
- El enunciado "al ser víctimas de maltrato tienden a presentar problemas psicológicos" tiene un sujeto tácito que corresponde a los niños/ellos.

2. En el párrafo número 2

- El enunciado "Uno de los problemas psicológicos que puede desarrollar el infante víctima de maltrato son las alteraciones cognitivas" contiene una oración subordinada adjetiva (de relativo) cuyo antecedente es problemas psicológicos. Esta misma subordinada funciona para especificar que los niños maltratados pueden desarrollar esos problemas. Por otra parte, la F.V.C. "son" concuerda con "las alteraciones cognitivas" porque están en una estructura sintáctica envolvente.
- La estructura sintáctica lineal del enunciado "Uno de los problemas psicológicos que puede desarrollar el infante víctima de maltrato son las alteraciones cognitivas" es Las alteraciones cognitivas son uno de los problemas psicológicos que puede desarrollar el infante víctima de maltrato.

- c) El pronombre neutro "ello" refiere a alteración cognitiva.
- d) El enunciado "presentan carencias idiomáticas e imprecisión en la construcción de enunciados ya sea de manera oral o escrita" es un ejemplo de poco desarrollo del lenguaje.
- e) El pronombre demostrativo en el enunciado "Esto impide el progreso en el aprendizaje de los menores en todas las materias escolares" refiere a dificultad para comunicarse.
- f) La subordinada "debido a que se les dificulta concentrarse en más de un estímulo sobre su entorno" funciona para explicar la idea sobre el progreso de los niños en el aprendizaje.
- g) La subordinada "lo cual ocasiona falta de comprensión de las actividades académicas" funciona para explicar que la poca concentración afecta la formación académica de los niños.

VI. Explico la importancia sobre el uso de "deber + infinitivo" en la conclusión del texto. Para ello, puede recurrir al significado de "deber" y su conjugación.

Deber indica obligación. Por eso al final del texto el autor menciona que es responsabilidad de los padres mostrar afecto. También trata de impactar al lector para que vea lo necesario de un cambio en la forma de educación de los hijos.

VII. Explico la relación semántica entre el objetivo y las oraciones de cierre del texto.

En ambos se menciona al destinatario: los padres, ya que se quiere generar conciencia en ellos para que muestren cariño a sus hijos y formen un hogar sin violencia.

CPCLE14

IV. A partir de la oración "Algunos de ellos crecen en hogares donde las diferentes formas de violencia son el único medio para su formación"

1. Determino:

a) la relación de la subordinada subrayada con la palabra "hogares"

La subordinada indica el tipo de hogar en el que crecen los niños. En ese caso es un hogar nada bueno porque hay formas de violencia que impiden que los niños tengan buena salud emocional.

b) la relación de la subordinada con el título del texto

El título indica que los niños crecen en lugares que no los favorecen, la subordinada también indica un lugar, específicamente hogares en los que se practica la violencia hacia los niños.

c) la relación entre "ambiente de paz y armonía" y "hogares donde las diferentes formas de violencia son el único medio para su formación"

Aparece en el primer párrafo y son grupos que expresan relaciones diferentes. "Ambiente de paz y armonía" indica algo positivo para los niños, mientras que violencia es lo opuesto.

V. Completo

1. En el párrafo número 1

- El sintagma "algunos de ellos" refiere a los niños.
- El grupo preposicional "de esta problemática" remite a violencia hacia los niños.
- El enunciado "al ser víctimas de maltrato tienden a presentar problemas psicológicos" tiene un sujeto tácito que corresponde a ellos (los niños).

2. En el párrafo número 2

- El enunciado "Uno de los problemas psicológicos que puede desarrollar el infante víctima de maltrato son las alteraciones cognitivas" contiene una oración subordinada adjetiva (de relativo) cuyo antecedente es problemas psicológicos. Esta misma subordinada funciona para especificar que ese tipo de problemas lo pueden desarrollar los niños maltratados. Por otra parte, la F.V.C. "son" concuerda con "las alteraciones cognitivas" porque están en una estructura sintáctica envolvente.
- La estructura sintáctica lineal del enunciado "Uno de los problemas psicológicos que puede desarrollar el infante víctima de maltrato son las alteraciones cognitivas" es los alteraciones cognitivas son uno de los problemas psicológicos que puede desarrollar el infante víctima del maltrato.
- El pronombre neutro "ello" refiere a los alteraciones cognitivas que desarrollan los niños.
- El enunciado "presentan carencias idiomáticas e imprecisión en la construcción de enunciados ya sea de manera oral o escrita" es un ejemplo de el desarrollo limitado del lenguaje.
- El pronombre demostrativo en el enunciado "Esto impide el progreso en el aprendizaje de los menores en todas las materias escolares" refiere a problema de comunicación oral o escrita.
- La subordinada "debido a que se les dificulta concentrarse en más de un estímulo sobre su entorno" funciona para explicar la idea sobre el progreso de aprendizaje de los niños.
- La subordinada "lo cual ocasiona falta de comprensión de las actividades académicas" funciona para explicar que la falta de concentración incide en el colegio o actividades que se asignan.

3. En el párrafo número 3

- El enunciado "el maltrato ocasiona afectaciones en el desarrollo psicológico de los niños" semánticamente expresa que los niños presentan afectaciones en su desarrollo psicológico debido al maltrato que reciben. Esto se explica por el verbo empleado, pues su significado es

ser causa o motivo para que suceda algo.

I. Explico la importancia sobre el uso de "deber + infinitivo" en la conclusión del texto. Para ello, puede recurrir al significado de "deber" y su conjugación.

Como "deber" significa tener la obligación de algo, entonces en la conclusión del texto las oraciones quieren decir que los padres tienen la responsabilidad de garantizar el mejor ambiente familiar, ya que son ellos quienes educan y forman a los niños.

II. Explico la relación semántica entre el objetivo y las oraciones de cierre del texto.

Tanto el objetivo como la tesis buscan persuadir al lector es decir crear conciencia en los padres para que den afecto a sus hijos y no usen métodos violentos.

Se aprecia que los escolares asimilaron el uso que cumplen los pronombres relativos en las oraciones, interpretaron la relación anafórica que estos establecen con su antecedente y su función de enlace proposicional. Las oraciones subordinadas exigieron por parte de los educandos un doble proceso de lectura, pues –como es sabido- estas incluyen en la primera proposición una oración que las modifica. Desde la perspectiva de Palacios (1996), la asimilación de las construcciones subordinadas requiere de un lector más atento. Así, es coherente estimar que su comprensión exige ciertas habilidades cognitivas que permiten determinar la función y relación de las palabras en el enunciado. El cumplimiento de esta tarea requirió que el discente dispusiera de estrategias de segmentación en los constituyentes de cada enunciado oracional, de acuerdo con sus usos sintácticos y, finalmente, construyera una estructura o marco sintáctico que posibilitara la extracción del significado. En efecto, los elementos descritos contribuyeron a que los estudiantes distinguieran el estilo del escritor y la aplicación de algunas propiedades textuales. Con relación a ello, el escolar **E10ET2** manifestó:

Hicimos uso de los componentes de la oración: sujeto y el predicado, para así distinguir los tipos de oraciones, si eran simples o compuestas y así encontrar la manera en que el autor redacta... el estilo en sí. También verificamos la función de estas oraciones, sobre todo de las compuestas, ya que son importantes para hacer que la información avance, es decir, que el texto no sea redundante...también para enumerar, como lo es en las oraciones yuxtapuestas. (**E10ET2**)

Por otra parte, los estudiantes conocieron la utilización de las palabras funcionales para acceder al significado oracional. La aplicación acertada de estas claves sintáctico-semánticas les aseguró como lectores, en primer lugar, una efectiva comprensión de las oraciones y párrafos. En segundo, les permitió acceder al sentido global del texto como unidad de significado. Con el fin de lograr esto, los escolares tuvieron que recurrir a la superestructura del escrito.

En el caso de las actividades de macroprocesamiento, los discentes incorporaron a su competencia lectora habilidades como el análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes e identificación de proposiciones. Esto contribuyó a la construcción de una macroestructura textual, un modelo mental del texto.

En virtud de que ciertos elementos concernientes a la escritura están relacionados con el lenguaje interior, los escolares tuvieron que partir de sus conocimientos y, mediante la manipulación de textos, aproximarse, por el procedimiento inductivo, al conocimiento de la gramática. Los discentes ampliaron sus esquemas lingüísticos implícitos y pudieron explicitarlos para hacerlos más funcionales y prácticos. López (1996)

expone que el aprendizaje de lengua en los distintos niveles educativos implica saber cómo usarla, manipularla, crearla y recrearla. En este sentido, las reglas abstractas y gramaticales fueron deduciéndose por sí solas y permitieron un avance significativo en el estudiante. Debido a que el proceso de composición escrita se interpreta como la producción de ideas, en la generación de conceptos y puntos de vista que promueve un verdadero acto comunicativo, se valoró que el discente tuviera en cuenta aplicar la conciencia gramatical en cada fase de la composición del ensayo argumentativo.

En otro orden, los escolares consideraron importante el desarrollo de análisis textual de textos, pues les funcionó como modelo para la redacción de su escrito. En la apreciación del educando **E03ET2** se constata lo anterior:

Antes de que escribiéramos el ensayo como tal, creo que debo recalcar las clases en las que se nos enseñó a utilizar tanto las funciones sintácticas como las semánticas para poder comprender un texto. Quiero decir lo importante que fue usar estas funciones en el análisis de textos o diferentes casos, porque nos permitió conocer cómo otras personas o autores escriben o incluso nosotros mismos, saber si lo que se redacta tiene coherencia o cohesión. Fue importante esa fase, ya que me ha ayudado a pensar y organizar mis ideas y así transmitir lo que quiero decir, de forma clara.
(**E03ET2**)

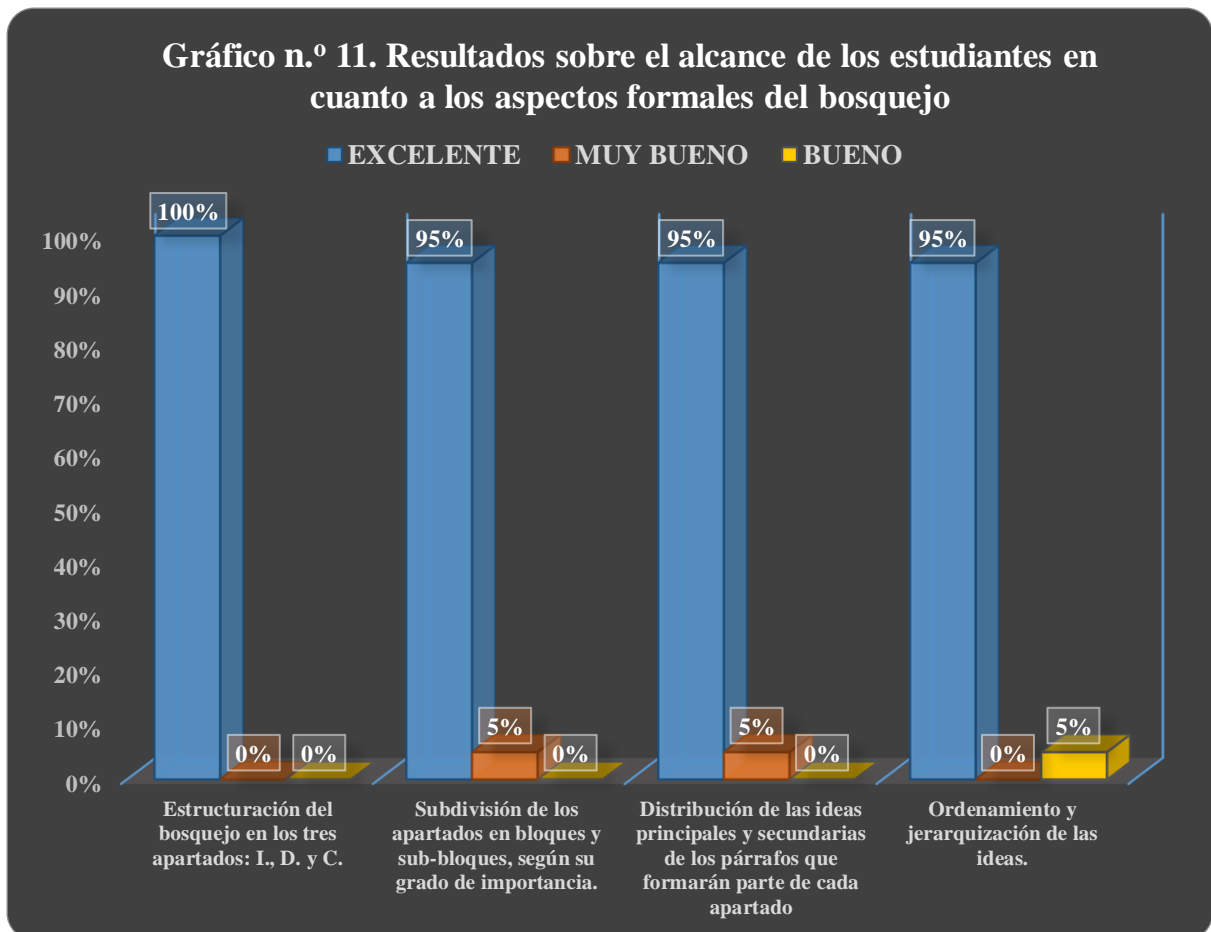
El desarrollo de los estudiantes en cuanto a la apropiación de los recursos gramaticales en estudio es evidente, pues destacan la relevancia de aplicar las funciones sintácticas y semánticas no solo en la escritura sino además como estrategia para la comprensión lectora, lo cual supone una base para la mejora de las habilidades de redacción. Carney (1992) expone que los lectores, cuando se interrelacionan con la información de proposiciones sucesivas utilizando las relaciones semánticas y referenciales que se encuentran en el texto, son capaces de materializar cierta parte de la complejidad de sus esquemas mentales a través de la escritura. Esta premisa fue esencial para comprender la lógica de integrar ejercicios de lectura comprensiva previos a la producción del ensayo.

9.2.5. Avances en el uso de las funciones sintácticas y semánticas en el proceso de composición de textos argumentativos

La identificación de estos avances se obtuvo de las actividades comprendidas en cada subproceso de composición del ensayo argumentativo. Para constatar el reconocimiento de estas mejoras por parte de los estudiantes se tomaron en cuenta enunciaciones provenientes tanto de la entrevista como del portafolio escolar. Además, se utilizaron registros del diario de campo sobre la actitud y las reacciones de los discentes con relación a las situaciones de aprendizaje propuestas.

Con la finalidad de precisar los alcances de los escolares en cuanto a la planificación, se consideró presentar los elementos incluidos en el bosquejo del ensayo, debido a que sintetiza todos los microprocesos desarrollados en la primera fase de composición.

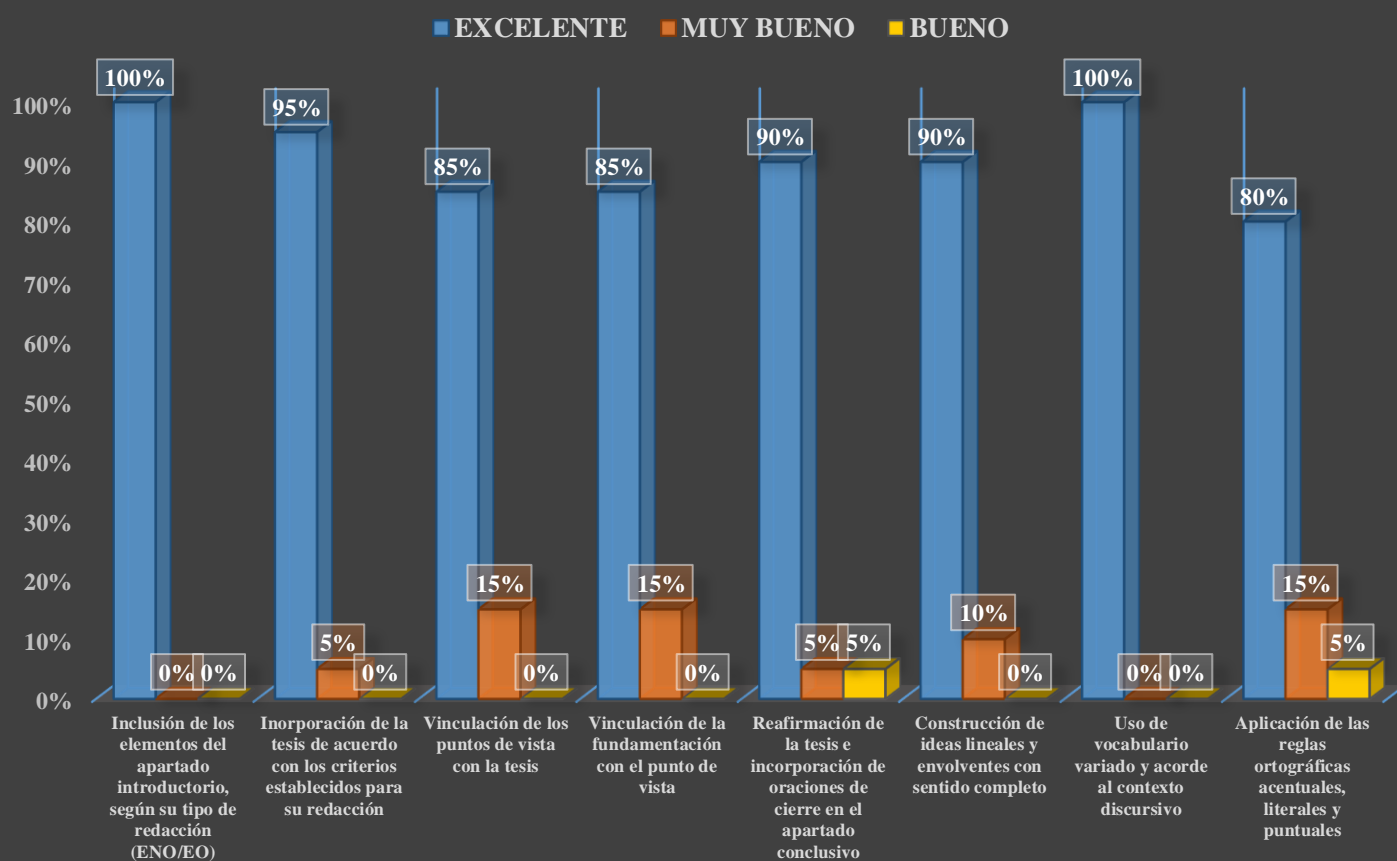
Consecutivamente, se muestran dos gráficos que explicitan los resultados en porcentajes sobre tales avances. El primero expone los aspectos formales del bosquejo y el segundo revela los elementos relacionados con el contenido o estructura temática.



El diagrama devela que la etiqueta predominante en cada actividad es *Excelente*, los porcentajes exceden el 95%. Se aprecia que el 100% de los estudiantes logró estructurar de manera correcta el bosquejo en los tres apartados (introducción, desarrollo y conclusión).

En las tres categorías restantes, el 95% de los discentes alcanzó un nivel de desempeño excelente. En la *subdivisión de los apartados en bloques y sub-bloques* y la *distribución de ideas principales y secundarias* el 5%, equivalente a un escolar, cumplió con la mitad de los criterios. Este mismo porcentaje obtuvo un menor alcance en el *ordenamiento y la jerarquización de las ideas*.

Gráfico n.º 12. Resultados sobre el alcance de los estudiantes respecto a elementos de contenido del bosquejo



El gráfico anterior expone que la etiqueta de mayor predominancia es *Excelente*. El 100% de los estudiantes logró incluir los elementos del apartado introductorio y usar un vocabulario acorde al contexto discursivo. El 95% incorporó la tesis según los criterios establecidos para su redacción y el 5% cumplió algunos criterios.

El 85% de los escolares consiguió una ejecución óptima en la vinculación entre puntos de vista y tesis, así como en la relación entre estos y la fundamentación. El 15% restante en ambas categorías obtuvo un alcance *muy bueno*.

En las categorías cinco y seis, el 95% de los educandos alcanzó la etiqueta *excelente*. El 5% logró un desempeño muy bueno y el 5% restante aplicó menos pautas en la *reafirmación de la tesis e incorporación de las oraciones de cierre*. En la sexta categoría el 10% restante consiguió una ejecución *muy buena*.

El 80% de los discentes aplicó las reglas ortográficas de manera pertinente, el 15% con algunos alcances y el 5% con ciertas fallas.

A continuación, se presentan algunas evidencias de bosquejos de los educandos en la escala *Excelente*:

BOE1

I. Introducción

1. El estrés como incidencia negativa en el desarrollo académico y psicológico de los estudiantes.
2. Sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad de la creación de un entorno armónico para la mejora de su desempeño en la escuela.
3. El estrés afecta el desarrollo académico y la salud emocional de los discentes.

II. Desarrollo

1. Los estudiantes que experimentan estrés sufren deterioro cognitivo.
 - 1.1. Los discentes presentan problemas de memoria.
 - 1.2. Los estudiantes tienen inconvenientes para atender las clases.
 - 1.3. Los alumnos presentan baja motivación y desinterés para estudiar.
2. Los estudiantes desertan de los centros educativos por la excesiva tensión que padecen.
 - 2.1. Los alumnos expresan falta de comprensión de los contenidos que imparten los docentes.
 - 2.2. Se sienten presionados por las actividades asignadas.
 - 2.3. Carecen de hábitos de organización personal.

III. Conclusión

1. El progreso académico de los estudiantes es afectado por el estrés excesivo.
 - 1.1. Los discentes deben planificar sus actividades y organizar su tiempo para el estudio.
 - 1.2. Los estudiantes deben considerar la importancia de técnicas para la regulación emocional (la relevancia de las estrategias de autocontrol y organización de tiempo para mitigación de la tensión académica).

BOE6

I. Introducción

1. Alteraciones físicas del consumo excesivo de bebidas energizantes
2. Demostrar a las personas las consecuencias negativas que desencadena en su salud física el consumo inmoderado de líquidos energéticos.
3. Las bebidas que contienen sustancias estimulantes generan problemas en el organismo de las personas.

II. Desarrollo

1. Las personas que consumen fluidos energéticos desarrollan problemas cardiovasculares.
 - 1.1. Las personas presentan aumento en la presión arterial.
 - 1.2. Muestran acrecentamiento en la frecuencia cardíaca.
 - 1.3. Tienen ritmos cardíacos anormalmente lentos.
2. Las bebidas energizantes causan alteraciones neurológicas en las personas.
 - 2.1. Las personas sufren de migraña.
 - 2.2. Los individuos experimentan insomnio constantemente.
 - 2.3. Las personas son vulnerables a derrames cerebrales.

III. Conclusión

1. Las bebidas energéticas aumentan el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares y neurológicas.
 - 1.1. Las personas deben informarse sobre el tipo de líquidos que ingieren.
 - 1.2. Las personas deben mostrar actitudes responsables que contribuyan a su bienestar físico.

BOE3

I. Introducción

1. Desvalorización del arte en la sociedad actual.
2. Concientizar a las personas sobre la importancia de las manifestaciones artísticas para la formación de una sociedad instruida.
3. El hombre moderno desestima el arte por falta de formación cultural.

II. Desarrollo

1. La sociedad contemporánea considera innecesario el conocimiento cultural.
 - 1.1. La ausencia de elementos culturales en el ámbito educativo genera ignorancia en la sociedad.
 - 1.2. Las personas muestran desinterés en las creaciones de los artistas.
 - 1.3. El hombre minusvalora información o actividades relacionadas con la cultura.
2. Las personas conciben opiniones erradas sobre las manifestaciones artísticas.
 - 2.1. Las personas consideran que el arte no aporta a la calidad de vida de los artistas.
 - 2.2. La sociedad desmotiva a quienes desean desarrollar sus habilidades creativas.
 - 2.3. Muchos individuos estiman más relevante las expresiones artísticas de países extranjeros que las propias.

III. Conclusión

1. La carencia de instrucción cultural en el mundo moderno genera rechazo hacia las manifestaciones artísticas.
 - 1.1. La relación entre la sociedad y el arte debe reforzarse mediante la difusión de expresiones creativas en los medios sociales.
 - 1.2. La sociedad debe reconocer que el goce de nuevas formas de experiencias y expresión artísticas surge por el arte.
 - 1.3. Las personas deben cambiar su perspectiva hacia el arte a fin de lograr un contexto para la igualdad social y el desarrollo de la capacidad creadora del hombre.

BOE9

I. Introducción

1. El valor de las actividades físicas y hábitos alimenticios adecuados en el desarrollo de las emociones
2. Demostrar a las personas la importancia de la habituación a rutinas que benefician su salud psicológica.
3. La práctica constante de ejercicios motrices y hábitos de alimentación apropiados contribuye al bienestar emocional del ser humano.

II. Desarrollo

1. La actividad física comprende elementos que constituyen la base para el control y desarrollo de las emociones.
 - 1.1. La movilización física con pesas es fundamental para disminuir la tensión.
 - 1.2. Los ejercicios aeróbicos y de resistencia ayudan a la memoria y la función ejecutiva.
 - 1.3. Las actividades motoras en grupos fortalece la actitud y la capacidad de resolución de problemas.
2. La nutrición ayuda a mejorar el estado de la mente humana.
 - 2.1. Un esquema alimenticio permite organizar el tiempo y la cantidad de comida a consumir.
 - 2.2. La ingesta de frutas y carnes sin grasas aumentan el humor y la energía.
 - 2.3. El consumo moderado de agua fortalece la concentración.

III. Conclusión

1. El desarrollo de las emociones depende en gran medida de la actividad física y hábitos alimentarios correctos.
 - 1.1. Las personas deben practicar actividades físicas y habituarse a dietas alimenticias adecuadas.
 - 1.2. Las personas deben integrarse en grupos que les ayuden a mejorar su salud física y mental.

Se observan logros significativos de los discentes en la planificación de ensayos argumentativos. Los cuatro bosquejos están estructurados correctamente, poseen introducción, desarrollo y conclusión. Además, los apartados están subdivididos en bloques y sub-bloques según su grado de importancia. De igual manera, se aprecia la distribución adecuada de las ideas. Para el ordenamiento y jerarquía de estas, los escolares utilizaron con precisión números romanos (para encabezados) y arábigos (ideas consiguientes, primarias y secundarias).

En el apartado introductorio, los estudiantes integraron todos los elementos requeridos: tema delimitado, objetivo y tesis. La utilización de aspectos sintácticos y semánticos en estas subdivisiones es notorio. En el tema se puede distinguir el uso pertinente de las clases de palabras, principalmente de las preposiciones como recurso para contextualizarlo y especificarlo, además de la concordancia nominal y numeral entre los sintagmas. Para redactar el objetivo, los discentes recurrieron al destinatario que habían establecido en los primeros microprocesos y utilizaron verbos adecuados a la tipología textual argumentativa como *sensibilizar*, *demostrar* y *concientizar*. En correspondencia con la tesis, los escolares cumplieron con los tres criterios para su redacción: a) *Que fuera discutible*: una afirmación sobre la cual las personas pudieran tener diferentes opiniones; b) *Que fuera sustentada con argumentos*: se debía defender a través de razones o argumentos que la justificaran, sustentaran y ratificaran; c) *Que se redactara en una oración específica y completa*: expresada en una oración declarativa, afirmativa o negativa, específica y con una estructura gramatical completa, es decir, con sujeto, verbo y complemento.

En el desarrollo de los bosquejos mostrados, los discentes cumplieron con la estructura de los argumentos; redactaron dos puntos de vista que presentaron más relación con la tesis y al menos tres ideas que funcionaron como respaldo. Con relación al apartado conclusivo, los escolares reafirmaron la tesis e incorporaron dos oraciones de cierre. Se puede notar que estos pudieron vincular las divisiones con las subdivisiones, lo cual les contribuyó a lograr la unidad temática y de sentido en la fase de textualización.

La escritura de las ideas del bosquejo (tanto principales como secundarias) se realizó mediante construcciones lineales a fin de facilitar la comprensión por parte del lector. Igualmente, exigió la aplicación de las funciones sintácticas. En las oraciones del desarrollo se distingue la presencia del GN/S y el GV/P [«Los estudiantes que experimentan estrés//sufren deterioro cognitivo» (BOE1), «Las personas//conciben opiniones erradas sobre las manifestaciones artísticas» (BOE3)], la concordancia entre estos grupos y sus componentes (concordancia nominal: de género y número «*las personas*», «*deterioro cognitivo*»), la utilización pertinente de preposiciones como elementos que introducen modificadores indirectos del núcleo en el GN/S [«La movilización física con pesas es fundamental para disminuir la tensión» (BOE9)], el empleo adecuado de adverbios, artículos, preposiciones, pronombres y conjunciones como elementos que introducen complementos verbales («La sociedad desmotivada a quienes desean desarrollar sus habilidades creativas» (BOE3), «Las bebidas energéticas aumentan el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares y neurológicas» (BOE9)], el uso adecuado de los pronombres relativos en subordinadas adjetivas [«Las personas que consumen fluidos energéticos desarrollan problemas cardiovasculares» (BOE6)], «La actividad física comprende elementos que constituyen la base para el control y desarrollo de las emociones» (BOE9)], en estos casos se percibe la relación anafórica del relativo con su antecedente.

El sentido de las oraciones planificadas se logró, asimismo, mediante la aplicación del conocimiento sobre las funciones semánticas. Se observa el uso adecuado de las palabras, especialmente del verbo como elemento que otorga lógica a los enunciados, como en «*La carencia de instrucción cultural en el mundo moderno genera rechazo hacia las manifestaciones artísticas*» (BOE3) y «*Los individuos experimentan insomnio constantemente*» (BOE1). En los ejemplos previos, se aprecia el uso correcto de funciones semánticas como causativo (*carencia...*) y experimentador (*individuos*) en el sujeto y los términos resultantes relacionados con el OD (*rechazo, insomnio*). Por otra parte, los estudiantes seleccionaron de manera adecuada el argumento externo y los argumentos internos para verbos bivalentes o trivalentes [*«Las bebidas energéticas aumentan el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares y neurológicas*» (BOE6), *«El consumo moderado de agua fortalece la concentración*» (BOE9)]. En el predicado verbal de las estructuras oracionales, los discentes emplearon las denominaciones pertinentes (o adjuntos): meta, vía, ubicación temporal o espacial, cantidad, instrumento y manera [*«Las personas deben cambiar su perspectiva hacia al arte a fin de lograr un contexto para la igualdad social y el desarrollo de la capacidad creadora del hombre*» (BOE3), *«Las personas tienen anormalmente ritmos cardiacos lentos*» (BOE6)].

En la escala *Muy bueno* se situaron los siguientes bosquejos:

BOE17

I. Introducción

1. Consecuencias sicosociales de las drogadicción
2. Generar consciencia en las personas sobre los efectos que puede causar el consumo de sustancias narcóticas.
3. Las personas que consumen drogas desarrollan problemas mentales y de relación interpersonal.

II. Desarrollo

1. Los drogadictos presentan problemas emocionales.
 - 1.1. No se sienten bien consigo mismos.
 - 1.2. Experimentan depresión.
 - 1.3. Muestran desesperación.
2. Las personas que se drogan tiene problemas para comunicarse.
 - 2.1. Presentan agresividad.
 - 2.2. No se relacionan con la familia.
 - 2.3. No confían en los demás.

III. Conclusión

1. El consumo de las drogas impide que las personas tengan una buena salud mental y comunicación con los demás.
 - 1.1. Las personas deben evitar el uso de las drogas para sentirse bien.
 - 1.2. Las personas deben buscar alternativas para recrearse y no pensar en las drogas.

I. Introducción

1. Incidencia de la soltería en la salud mental
2. Demostrar los beneficios que ofrece la etapa de solteros en el bienestar psicológico de las personas.
3. Las personas que no han contraído compromiso amoroso gozan de una vida emocional más estable.

II. Desarrollo

1. Los solteros son más autónomos.
 - 1.1. Pueden salir.
 - 1.2. No son presionados por otra persona.
 - 1.3. Consiguen objetivos personales fácilmente.
2. Las personas solteras desarrollan su capacidad para enfrentar problemas.
 - 2.1. Son autocríticos.
 - 2.2. Se adaptan fácilmente a situaciones difíciles.
 - 2.3. Fortalecen su carácter.

III. Conclusión

1. La soltería ayuda a las personas a equilibrarse con su entorno.
 - 1.1. Las personas deben tener en cuenta los beneficios que les ofrece su etapa de soltería.
 - 1.2. Las personas deben mejorar su estabilidad emocional.

Los bosquejos anteriores se ubicaron en la categoría *muy bueno* debido a que presentaron ciertos problemas en la jerarquía y redacción de las ideas. En cuanto a los primeros, se aprecia que los discentes no establecieron margen después de los puntos de vista para distinguirlos de la fundamentación, parecen estar en el mismo nivel jerárquico. Respecto a la redacción de las oraciones, especialmente en las secundarias, se advierte que no las desarrollaron en su totalidad. Si bien poseen sentido, no aportan información suficiente para fundamentar el punto de vista.

A pesar de esos inconvenientes, los discentes tuvieron avances notables, ya que lograron seleccionar un tema de manera correcta, redactar un objetivo y tesis. Para la estructuración de estos tres aspectos, los educandos emplearon las categorías gramaticales apropiadamente, en los temas lograron establecer concordancia de género y número, en los objetivos utilizaron verbos adecuados y las tesis cumplen con los criterios establecidos. En el desarrollo, los escolares propusieron puntos de vista que se relacionaron con la tesis y en la conclusión reafirmaron su postura e incluyeron oraciones de cierre.

En los bosquejos presentados también se percibe el uso de las funciones sintácticas y semánticas. Los discentes utilizaron las primeras para establecer concordancia entre los constituyentes inmediatos de las oraciones [«*Las personas que consumen drogas//desarrollan problemas mentales y de relación interpersonal*» (BOE17), «*Las personas solteras desarrollan su capacidad para enfrentar problemas*» (BOE18)], completar el sentido de las ideas mediante complementos directos e indirectos o de régimen preposicional [«*Las personas que no han contraído compromiso amoroso gozan de una vida emocional*»

más estable» (BOE18), «Las personas deben evitar el uso de las drogas para sentirse bien» (BOE17)], elidir el sujeto cuando se sobreentiende [«No se relacionan con la familia» (BOE17), «Se adaptan fácilmente a situaciones difíciles» (BOE18)] y establecer relaciones entre las proposiciones subordinadas con la oración principal [«Las personas que se drogan tiene problemas para comunicarse» (BOE17), «Las personas deben tener en cuenta los beneficios que les ofrece su etapa de soltería» (BOE18)].

Con relación a las funciones semánticas, los estudiantes utilizaron correctamente verbos conjugados para dotar de sentido las oraciones, como en «Los drogadictos **presentan** problemas emocionales» (BOE17), «Las personas solteras **son** más autocríticas...» (BOE18). También, emplearon funciones relacionadas con el sujeto, como experimentador «Las personas solteras fortalecen su carácter» (BOE18) y causativa «El consumo de las drogas impide que las personas tengan una buena salud mental y comunicación con los demás» (BOE17).

En la escala *Bueno* se ubicó el siguiente bosquejo:

BOE15

I. Introducción

1. Incidencia del perfume en el estado de ánimo
2. Demostrar a las personas la manera en que el perfume ayuda a mejorar las emociones.
3. El estado de ánimo depende de la fragancia que las personas usan.

II. Desarrollo

1. Las personas usan esencias aromáticas según la ocasión.
 - 1.1. Cuando están tristes.
 - 1.2. Cuando van a un evento importante.
 - 1.3. Cuando quieren resaltar.
2. Los perfumes se aplican para evitar recuerdos.
 - 2.1. Las personas cambian algunas fragancias.
 - 2.2. Las personas usan aromas suaves para sentirse bien.
 - 2.3. Las personas usan colonias que les ayuden a superar problemas emocionales.

III. Conclusión

1. El perfume se relaciona con la actitud y personalidad de las personas.
 - 1.1. Las personas deben conocer la importancia de la fragancia que usan para mejorar sus emociones.
 - 1.2. Las personas deben buscar alternativas para tener un buen estado de ánimo.

El estudiante que elaboró este esbozo tuvo mayores dificultades respecto a la jerarquización y redacción de las ideas. Se advierte que no utilizó márgenes para diferenciar los niveles de posicionamiento de los enunciados. Por otro lado, el primer punto de vista no brinda información suficiente respecto a la tesis propuesta y la fundamentación presenta ideas incompletas, ya que el discente solo incluyó subordinadas temporales sin la oración principal. En el segundo punto del desarrollo se percibe que el estudiante no integró oraciones que respaldaran de modo suficiente al punto de vista.

Es válido destacar que el discente **E15** solamente presentó una versión del bosquejo (**ODC**), por lo cual incurrió en las fallas mencionadas. Sin embargo, se aprecian ciertos logros como la división en apartados, la redacción de los tres aspectos de la introducción, donde el estudiante pudo emplear las clases de palabras con precisión para estructurar el tema, el objetivo y la tesis. De igual manera, consiguió escribir ideas completas en el segundo punto del desarrollo y la conclusión.

En cuanto al uso de las funciones sintácticas y semánticas, el educando obtuvo algunos aciertos, por ejemplo en la redacción de las oraciones del segundo punto de vista, en las cuales aplicó la estructuración de enunciados oracionales bimembres, es decir, integró los constituyentes GN/S y GV/P: «*Las personas//usan aromas suaves para sentirse bien*», «*Las personas//se aplican colonias que les ayuden a superar problemas emocionales*». En estas oraciones el educando utilizó las funciones semánticas causativas relacionadas con el sujeto «*las personas*» y los términos resultantes concernientes al OD «*aromas suaves*», «*colonias...*» El uso adecuado de los verbos le permitió concretar estas relaciones temáticas entre los argumentos oracionales, tanto externos como externos.

La planificación de los textos argumentativos de los discentes supuso el pensamiento y reflexión antes de la escritura de párrafos, es decir, determinar el asunto y el modo en que este se desarrollaría, según el propósito comunicativo. Comprendió desde la definición de objetivos hasta el establecimiento del plan que guio la producción. Esta operación constó de tres subprocesos: la activación para la generación de ideas; el establecimiento de objetivos en función de la situación retórica y la organización de las proposiciones o enunciados que se desarrollarían. En este sentido, la formulación de un plan de ideas relevantes como tentativa, aumentó las probabilidades de alcanzar resultados óptimos en la fase posterior.

Desde el inicio del subproceso, los estudiantes consideraron la importancia de establecer el tema sobre el cual escribirían su ensayo, el público al que estaría dirigido, así como la intencionalidad. El tema porque implicaría definir qué se plantearía, esto es, delimitar las bases sobre la cual se desarrollaría el ensayo. El público, porque surgiría así un diálogo entre escritor–texto, lector–texto y escritor–lector. Con el destinatario previsto, los educandos pudieron determinar el tipo de lenguaje que utilizarían, las estrategias que emplearían para persuadirlo, las fortalezas y las debilidades de la tesis, las conclusiones y las premisas, las fuentes pertinentes para el texto, así como la intencionalidad, porque de ella dependería la autenticidad del ensayo. El objetivo puntualizó el propósito comunicativo de cada escrito. Lo indicado previamente se puede apreciar en las apreciaciones de los discentes en el portafolio.

PORE19

Valoración de la actividad

Esta primera parte de la planificación del ensayo nos permitió saber de qué trataría nuestro ensayo, el tema en sí, el objetivo que nos proponemos en el texto para así tener fijo nuestra intención como escritores y saber todos los mecanismos que usaríamos para poder persuadir a nuestro destinatario, también el tipo de vocabulario, lo que nos ayuda a expresar nuestras ideas de forma sencilla y a que nuestra tesis sea aceptada.

PORE19

Descripción y valoración de la actividad

En la parte 1 de la planificación pudimos redactar nuestro tema, el objetivo y la tesis, esto es importante porque nos garantizaría una mejor noción de lo que abordaremos en nuestro ensayo, el tipo de lenguaje que usaremos, ya que esto dependerá de nuestro destinatario y el objetivo planteado. La tesis es lo esencial y con ella pudimos establecer la idea mayor que demostraremos o desarrollaremos a lo largo de nuestro texto.

Una vez precisados estos aspectos concernientes a la situación retórica se promovió la lectura relacionada tanto con el tema como el género argumentativo. Los dicentes leyeron textos que sirvieron de modelos, bien para examinar algunas referencias de ensayos que les permitiera identificar su estructura y la forma como el autor desarrolló las ideas y los argumentos; para construir o enriquecer el conocimiento sobre la temática, o para conocer los hallazgos más recientes o los planteamientos emitidos sobre la problemática seleccionada. Todo ello lo realizaron a fin de que el contenido del texto o los planteamientos expuestos fueran actualizados y constituyeran un aporte a la discusión. Asimismo, con el propósito de que el texto producido mostrara las características típicas del discurso argumentativo escrito. En palabras de los estudiantes, durante el proceso de indagación, las funciones gramaticales estudiadas les coadyuvaban a discriminar la información:

En lo personal, también en la parte de lectura apliqué las funciones que estudiamos, de sintaxis y semántica, para saber si las ideas del autor al que estaba leyendo tenían sentido y eran importantes para mi ensayo, o que aportaran a mi tema y conocimiento. (E02ET2)

Conviene mencionar que establecida la tesis, los educandos realizaron lluvia y torbellino de ideas para facilitar la obtención de nociones originales en función del tema seleccionado. Esto posibilitó la redacción de argumentos, los cuales debían estar relacionados directamente con la tesis. De acuerdo con los educandos, la aplicación de las estrategias mencionadas fue un recurso útil y novedoso: «*Algo que me ayudó mucho al momento de la redacción de los puntos de vista fue el torbellino de ideas, era algo nuevo, yo no conocía, pero me ayudó a redactar ideas que estuvieran en el mismo sentido de la tesis, lo hice mediante la semántica*» (E19ET2).

Tal como se expuso en las evidencias, la última operación de la preescritura fue la construcción del esquema o bosquejo. Cuando las ideas estuvieron vinculadas y organizadas, los discentes las presentaron siguiendo un orden y una jerarquía. El uso de los niveles jerárquicos garantizó la posterior organización de las ideas en función de su importancia y generalidad. Algunos aspectos que la mayoría de los discentes consideró en el momento de realizar el bosquejo consistieron en respetar el orden de las ideas, pues esto les permitiría continuar el hilo argumentativo y entender el texto, estructurar en enunciados oracionales bimembres para relacionar las partes de la argumentación mediante marcadores o conectores textuales y presentar las ideas de forma clara y directa.

Los discentes demostraron dominar los microprocesos descritos, lo cual se puede evidenciar en las siguientes aseveraciones:

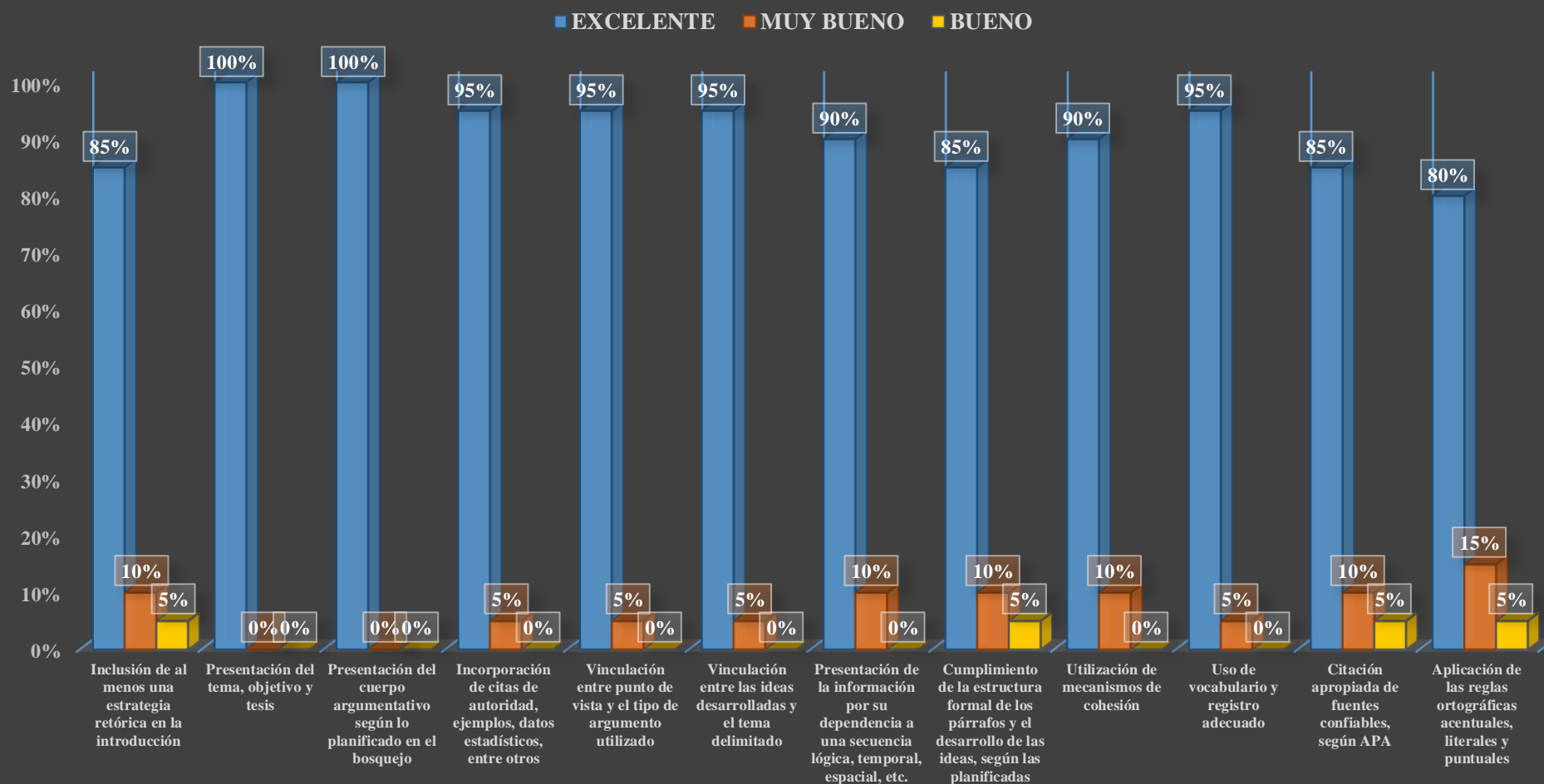
En la etapa de la planificación tuve que iniciar con la selección de un tema interesante, que pudiera ser abordado o acorde para un ensayo argumentativo. Después delimité ese tema, redacté el objetivo. Antes de este paso había que establecer un destinatario, que es a quien va dirigido el texto. Luego redacté la tesis. En todos estos puntos tuve que leer mucho sobre el tema, ya que eso me permitió tener ideas más claras e importantes para mi texto. En la elaboración de cada paso tenía que utilizar tanto la sintaxis como la semántica, para estructurar las oraciones adecuadamente y que fueran ideas con sentido completo. Apliqué la diferencia o, mejor dicho, el conocimiento que tenía sobre los distintos tipos de enunciados, ya que para el tema redacté un enunciado no oracional y para la tesis uno oracional. Otro punto que me ayudó fue distinguir la forma verbal conjugada, ya que en el objetivo usaba al principio un verbo conjugado, pero después comprendí que era un... infinitivo. Entonces se me hizo más fácil redactarlo, además porque tenía correcto mi destinatario. **(E04ET2)**

También aplicamos en la redacción de los puntos de vista y la conclusión. Es decir, en cada punto del bosquejo que elaboré iba poniendo en práctica la redacción de oraciones, en el caso de los puntos de vista, debían de ser aquellos que se relacionaran con la tesis y las ideas secundarias que se relacionaran con los puntos de vistas. Y, pues, para la redacción de las oraciones apliqué lo que era sujeto y predicado, que estos también estuvieran relacionados. **(E10ET2)**

Las aseveraciones anteriores exponen que los escolares asimilaron los contenidos respecto a la planificación, pues demostraron la habilidad de explicarlo y aplicarlo en un contexto real de comunicación. Moreira (2005) sostiene que el aprendizaje se demuestra por la capacidad de explicar conceptos y procedimientos importantes o para aplicar lo enseñado en contextos alternativos.

El siguiente gráfico expone los resultados en porcentajes sobre el alcance de los discentes en la textualización del ensayo argumentativo.

Gráfico n.º 13. Resultados sobre el alcance de los estudiantes en la textualización del ensayo argumentativo



De acuerdo con los datos del diagrama presentado, la etiqueta con mayor preponderancia es *Excelente*, esta resalta con más del 80% en cada categoría, lo cual significa que la mayoría de los estudiantes cumplió con los criterios requeridos en cada actividad.

En las categorías *inclusión de estrategias retóricas en la introducción, cumplimiento de la estructura formal de los párrafos y citación según APA*, el 85%, equivalente a 17 educandos, alcanzó un nivel *excelente*, el 10% un alcance *muy bueno* y el 5% un *buen* desempeño.

En *presentación de la información y utilización de mecanismos de cohesión*, el 90% de los escolares consiguió posicionarse en la escala *excelente* y el 10% en *muy bueno*.

El 95% de los discentes alcanzó la etiqueta *excelente* y el 5% *muy bueno* en las categorías *incorporación de argumentos, vinculación entre punto de vista y el argumento utilizado, vinculación entre ideas y tema delimitado y uso de vocabulario y registro adecuado*.

En las categorías *presentación de tema, tesis y objetivo y presentación del cuerpo argumentativo según lo planificado en el bosquejo*, el 100% de los estudiantes obtuvo un desempeño excelente.

Estos resultados se justifican porque cada estudiante elaboró un plan de ideas o bosquejo, investigó constantemente sobre el tema y tuvo un alto nivel de compromiso en las actividades de aprendizaje. No se puede omitir la colaboración entre los mismos educandos y la incentivación del docente en cada sesión de clases, pues fue necesario incluir ejercicios lúdicos y motivacionales que les permitiera a los discentes continuar con el proceso, ya que algunos manifestaban no sentirse capaz de culminar el ensayo por el grado de exigencia de las asignaciones (**ODC**).

A continuación se presentará la textualización de algunos ensayos argumentativos de los estudiantes, la cual deriva de tres borradores. Conviene resaltar que 14 escolares se ubicaron en el nivel *excelente*, puesto que cumplieron con más de 30 aspectos incluidos en la rúbrica de evaluación (ver anexo n.º 10); y 6 estudiantes se situaron *en muy bueno*, ya que atendieron menos de 30 criterios.

Un primer avance que lograron los discentes en la textualización correspondió a la superestructura. En los siguientes ensayos de la etiqueta *excelente*, se evidencia la incorporación y redacción adecuada de los párrafos introductorio, de desarrollo y conclusivo.

Perjuicios conductuales de la adicción a los dispositivos móviles en los niños

Los celulares, las tabletas y los relojes inteligentes son herramientas que han permitido la facilidad de comunicación y el acceso a la información. **Sin embargo**, para la comunidad infantil representa un riesgo, ya que inicia a adaptarse al entorno digital y tiene poco conocimiento sobre las consecuencias que implica el uso de esos aparatos. **En ese contexto**, se requiere que los padres tomen consciencia sobre la necesidad de vigilar a sus hijos y controlar el tiempo que estos dedican a los dispositivos móviles, teniendo en cuenta que su uso excesivo ocasiona en los menores desórdenes conductuales.

Uno de los efectos que experimentan los niños adictos a los dispositivos electrónicos portátiles es la dificultad de concentración. **Ejemplo de ello** es el escaso control que tienen para atender sus clases, ya que no desarrollan algunas actividades en las que se requiere aplicar conocimientos, *“su estado de observación y de alerta no les permite tomar conciencia de lo que ocurre en su entorno”* (Gómez, Hernández y Moreno, 2019, p. 22). **Es por esa razón** que suelen olvidar informaciones o datos importantes, esto ocurre mayormente por el pensamiento constante que tienen sobre las acciones que realizan en el celular como el juego o los videos que ven. **También**, omiten las instrucciones de sus padres por no separarse del dispositivo o imitar algunas actitudes de personajes animados. Sánchez et al. (2008) señalan que *los infantes son el grupo que presenta mayor riesgo porque aún no tienen el control sobre sus impulsos y son fácilmente influenciados por el entorno virtual y físico*.

Otro problema que presentan los menores dependientes de los dispositivos móviles es la falta de comunicación interpersonal. **Esto** se refleja en la poca relación que establecen los infantes con las demás personas, sean familiares o compañeros de clases. En muchas ocasiones, los niños manifiestan un comportamiento pasivo o agresivo debido a la intención de permanecer en el mundo lúdico que le ofrecen las redes virtuales. **Por ejemplo** no expresan sus emociones, reaccionan con euforia ante diversas situaciones o conversan únicamente acerca de lo que ven o hacen en los aparatos móviles. Según Martínez et al. (2014), *“esta proliferación de dispositivos, especialmente los móviles, está propiciando la adopción de nuevas pautas de conducta de los más pequeños y afectando a sus relaciones personales y familiares”* (p. 45).

En conclusión, el uso inmoderado de los dispositivos móviles impide que los niños adopten un comportamiento adecuado a su edad. Las familias parecen no ser conscientes de la influencia que puede tener el hábito del uso del móvil, y el acceso a las redes sociales que posibilita en sus hijos. **Por tal motivo**, los padres deben mejorar sus habilidades de enseñanza para empoderarlos con autonomía y autocontrol. **Además**, deben establecer horarios que les permitan a los infantes recrearse sanamente mediante distintas actividades. Finalmente, tienen que ser un modelo para sus hijos en cuanto al manejo debido que se le debe dar a las herramientas móviles.

Introducción

Presentación del tema

Objetivo

Tesis

Punto de vista 1

Argumentos: mediante ejemplos y de autoridad

Marcadores discursivos

Cuerpo argumentativo (desarrollo)

Transición- P. de vista 2

Defectivo (cohesivo)

Ejemplificación y cita de autoridad

Reafirmación de tesis

Conclusión

Oraciones de cierre

Afectaciones psicológicas en jóvenes con bulimia

Hoy día, tanto adolescentes del sexo masculino como femenino están preocupados por su apariencia física. Los famosos, la televisión y las redes sociales de cierto modo inciden en esa actitud. Para lograr una mejor figura corporal los jóvenes recurren a ciertas prácticas: el ejercicio y la dieta balanceada. Como es de esperarse, no en todos surge el mismo efecto, de ese modo quienes fracasan en su intento usan otros métodos muy riesgosos, como el ingerir comida excesivamente y luego provocarse vómitos. **Estas prácticas** los convierten en adolescentes bulímicos y como consecuencia tienden a desarrollar problemas psicológicos. **Por consiguiente**, el objetivo del presente ensayo es concientizar a la juventud acerca de la importancia de una estima adecuada sobre su aspecto físico.

Los jóvenes que sufren de bulimia ya han desarrollado algunas alteraciones en su conducta, puesto que no es normal que alguien tenga la intención de ingerir grandes cantidades de alimentos para luego arrojarlos. **De ese modo**, lo que surge es al aumento y la aparición de otros cambios de comportamiento. **Por ejemplo**, la excesiva ansiedad que les impide concentrarse en sus actividades cotidianas. En una investigación de Toro (2001), se indica que: *“la ansiedad aparece como producto de la preocupación excesiva por el cuerpo o la figura física, desencadenando el desarrollo de una fobia hacia el sobrepeso, real o imaginario, lo que conllevaría un incremento alimentario drástico, característica del comportamiento bulímico”* (p. 333). Se puede notar que a causa de no estar satisfechos con su apariencia corporal los adolescentes consumen sustancias inapropiadas repetidas veces, lo cual les impide tener control sobre sí mismos y sus deseos. **Ese impulso** o la frustración de intentar, pero con el mismo resultado de siempre, acaba provocando una sensación de falta de seguridad y confianza.

Por otra parte, el trastorno de bulimia afecta la capacidad de comunicarse de los jóvenes, ya que tienen dificultad para establecer relaciones con otras personas porque tienen la certeza de que nadie va a poder comprenderlos y ayudarlos. **En ese caso**, se puede resaltar el hecho de que estén siendo insultados en el colegio o amistades que influyen a tener una mejor apariencia, incluso hasta la misma familia aporta a ese problema de inseguridad. **Todas estas acciones** inciden en que los adolescentes sientan temor por ser rechazados. Cuando logran establecer conversaciones, evitan ser cuestionados por cualquier aspecto relacionado con su físico. **De ahí que** prefieran la compañía de personas que compartan sus mismos hábitos o estilo de vida. *“Las personas bulímicas centran más sus relaciones a las comunicaciones que puedan tener por internet con otras que sufren también de bulimia y, al final, sus únicas relaciones están centradas en la bulimia”* (Lynes, 2019, párr. 11).

En síntesis, la atención de los jóvenes bulímicos está puesta sobre su peso y cuerpo, por lo cual se produce una serie de problemas que afecta su desarrollo psicológico. **De esta manera**, es muy importante que los padres presten la atención debida a sus hijos para garantizar el bienestar emocional y físico. **En lo que concierne a** los jóvenes, deben mostrar amor propio para gozar de una salud mental estable. Quienes no sufren de ningún trastorno alimenticio pueden brindarles apoyo y recomendarles acudir a un especialista.

Introducción

Presentación del tema

Tesis

Objetivo

Punto de vista 1

Argumentos: mediante ejemplos y de autoridad

Cuerpo argumentativo (desarrollo)

Transición-

P. de vista 2

Argumento de autoridad

Reafirmación de tesis

Conclusión

Oraciones de cierre

Las muestras anteriores evidencian el cumplimiento de los escolares respecto a la superestructura, se aprecia que estos categorizaron y jerarquizaron la información. Ello les permitió la organización semántica y pragmática de sus planteamientos, así como facilitarles a los destinatarios la comprensión y reconstrucción de las ideas. La utilización de los organizadores discursivos (*por otra parte, en conclusión, en síntesis*) les ayudó a los discentes a lograr la distinción entre la introducción, el cuerpo argumentativo y la conclusión. Esta actividad desempeñó una función importante, referida a determinar la completación del discurso y precisar la información necesaria para distinguir la secuencia argumentativa.

Otro logro que presentaron los estudiantes en la textualización de los ensayos fue la incorporación de los elementos requeridos en la introducción: tema, tesis y objetivo. En la **TEXE7**, se advierte el uso de una contraargumentación hacia la idea del beneficio de los dispositivos móviles, lo cual le permitió al discente presentar la problemática y contextualizarla (*«Sin embargo, para la comunidad infantil representa un riesgo, ya que inicia a adaptarse al entorno digital y tiene poco conocimiento sobre las consecuencias que implica el uso de esos aparatos»*). Posteriormente, introducir, de manera implícita, el objetivo en el cual incluyó al destinatario del texto y, a su vez, explicitar su postura respecto al problema (*«...teniendo en cuenta que su uso excesivo ocasiona en los menores desórdenes conductuales»*).

Con relación a la **TEXE4**, se observa que el educando recurrió a la deducción para integrar el tema, pues mencionó aspectos generales sobre cómo los jóvenes se interesan por obtener una apariencia perfecta y la causa de tal interés. Luego, indicó las acciones que este grupo realiza y el resultado de no lograr su objetivo (*«Estas prácticas los convierten en adolescentes bulímicos y como consecuencia tienden a desarrollar problemas psicológicos»*). Finalmente, el discente incorporó explícitamente el propósito del escrito dirigido a la juventud que posee una reducida estima sobre su cuerpo.

En la introducción de los ensayos algunos escolares incluyeron otras estrategias para lograr mayor persuasión en los destinatarios.

TEXE5

¿Qué impacto ha tenido la obesidad infantil en el mundo? La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) indica que el sobrepeso en niños ha aumentado con tal intensidad que se ha convertido en pandemia, la prevalencia del problema entre los pequeños de edad preescolar supera el 30%. Para los menores, la obesidad no solo es un inconveniente estético, sino también un desencadenante de otras afectaciones físicas en el organismo. Así pues, es necesario generar consciencia en los padres sobre la importancia de una buena alimentación durante los primeros años de vida del bebé, ya que la ganancia ponderal exagerada en ese periodo repercute en el sobrepeso de etapas posteriores.

TEXE10

El trastorno depresivo es un común problema de salud mental en la población joven. La Academia Nacional de Medicina (ANMM, 2016) estima que aproximadamente 1 de cada 5 adolescentes experimenta un cuadro depresivo antes de los 18 años. Aunque la depresión sea un síndrome psicológico, no significa que las emociones o conducta de las personas sean las únicas afectadas, ya que los jóvenes que sufren episodios deprimentes también ponen en riesgo su salud física. Como los padres de familia son quienes más aportan al bienestar de sus hijos, es necesario que tengan consciencia sobre el valor de la atención que deben darles a estos para evitar que desarrollen problemas fisiológicos.

Las estrategias que los discentes utilizaron en la introducción fueron la interrogante y las citas de autoridad, en la **TEXE5** se distingue el uso de la pregunta: « *¿Qué impacto ha tenido la obesidad infantil en el mundo?* ». Asimismo, en las **TEXE5** y **TEXE10**, se aprecia el empleo de citas de autoridad de entidades reconocidas, según el tema abordado, « *La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) indica que el sobrepeso en niños ha aumentado con tal intensidad que se ha convertido en pandemia, la prevalencia del problema entre los pequeños de edad preescolar supera el 30%* », « *La Academia Nacional de Medicina (ANMM, 2016) estima que aproximadamente 1 de cada 5 adolescentes experimenta un cuadro depresivo antes de los 18 años* ». Los estudiantes acudieron a estos mecanismos para fundamentar su postura y convencer a sus lectores. En los portafolios manifestaron que las estrategias eran novedosas y aportaron significativamente a su estilo escritural.

PORE20

Descripción y valoración de la actividad

Las citas de autoridad, frases y otras estrategias fueron nuevas para mí, no las conocía. En la introducción las apliqué para captar la atención del lector. Esto me ayudó a mejorar la manera en que redacté, ya que ahora sé que hay diferentes estrategias que se pueden utilizar para que el texto tenga mayor impacto.

PORE8

Descripción y valoración de la actividad

Para redactar la introducción utilizamos estrategias que nos sirvieron para captar la atención del autor. En mi caso era primera vez que usaba recursos así, pero debo destacar que fueron de gran aporte ya que encontré una manera más adecuada para desarrollar y presentar mi tema.

Otro avance de los escolares en la textualización fue la vinculación entre la tesis y el cuerpo argumentativo. En los párrafos anteriores se enfatizó en cómo los estudiantes, a través del uso de estrategias diversas y ordenadores discursivos, lograron vincular en la introducción los tres aspectos fundamentales que permiten el desarrollo del ensayo. A partir de esos alcances inició a evidenciarse la unidad temática y de sentido del texto, ya que las ideas se relacionaron por sus propiedades sintáctico-semánticas y pragmáticas, es decir, se correspondieron por desarrollar un aspecto sobre el mismo tema en un determinado contexto comunicativo. Según Van Dijk (1998), las estructuras argumentativas se pueden diferenciar considerando las distintas relaciones entre tesis y conclusión: el aspecto formal (sintáctico), la implicación (semántica) y finalmente las conclusiones (pragmática)

En virtud de que la argumentación escrita exige la concatenación de los elementos mencionados, se estimó conveniente que los educandos desarrollaran correctamente sus puntos de vista a partir del conocimiento teórico-práctico sobre las funciones sintácticas y semánticas. En las siguientes muestras se observa que los discentes lograron plantear ideas que respaldaran su postura, mediante estructuras lineales y envolventes con sentido completo.

Alteraciones físicas del consumo excesivo de bebidas energizantes

Es innegable que alguien desconozca acerca de los líquidos energéticos, ya que su publicidad es abierta y masiva, toda la población tiene libre acceso a ellos, a excepción de los menores de edad.

En los últimos años hemos podido ver cómo su consumo ha incrementado. **Según** los resultados de la investigación de Sánchez et al. (2015), en Latinoamérica, el 64,9% de personas han ingerido constantemente dichos líquidos para la producción de energía y mantenimiento de la vigilia, sabor, antagonismo de los efectos del alcohol, facilitación de la ebriedad y vinculación social. La pregunta que debemos hacernos ante tales usos es *¿hasta qué punto esas personas están conscientes de la seguridad que ofrecen esos productos a su salud?* Por los datos presentados podemos percibir que ignoran el hecho de que tales bebidas contienen sustancias estimulantes que generan problemas en su organismo. **Por tal razón**, el objetivo de este ensayo es concientizar a la población sobre las consecuencias negativas que desencadena en su salud física el consumo inmoderado de bebidas energizantes.

Entre los problemas físicos que pueden desarrollar las personas que consumen tales bebidas están las enfermedades cardiovasculares. **Ello**, se evidencia en la presión arterial y la frecuencia cardíaca, puesto que, cuando esta aumenta el corazón bombea con más fuerza y trabaja demasiado. **En consecuencia**, puede resultar un ataque a ese órgano, el cual generalmente ocasiona la muerte. La doctora García (2017) señala que: *“los efectos secundarios de las bebidas energizantes pueden ser las taquicardias, fibrilación auricular e incluso se han relacionado con el infarto de miocardio”* (párr. 5). **En otros casos**, aparecen ritmos cardíacos anormalmente lentos, que pueden causar falta de respiración. Si revisamos la información nutricional de algunos líquidos energéticos encontraremos grandes cantidades de taurina contenida en ellos. El estudio de Aguilar et al. (208) recoge evidencia de los efectos adversos de los componentes de estas bebidas, tales como la taurina, asociada con taquicardia, agitación, sangrado, alteración del estado de conciencia y convulsiones.

Otro de los problemas que causan las bebidas energizantes refiere a las alteraciones neurológicas. Debido a que las bebidas mencionadas contienen cafeína pueden provocar insomnio, lo cual impide un buen rendimiento en las actividades laborales o escolares. **Además**, si se tiene dependencia de ellas las personas pueden desencadenar migrañas. **Por lo tanto**, los individuos que las consumen son vulnerables a sufrir derrames cerebrales u otras enfermedades cerebrovasculares. Para Sánchez et al (2015), *“la cafeína tiene conocidos efectos tóxicos a grandes concentraciones, altera el funcionamiento cerebral, es un componente insano de los brebajes energéticos que equivale a tomarse de una tacada cinco tazas de café”* (p. 85)

En síntesis, las bebidas energéticas aumentan el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares y neurológicas. Su consumo en grandes cantidades podría ocasionar actitudes negativas como ingerir excesivas porciones de alcohol en poco tiempo o fumar, así como consumir otras sustancias adictivas. **Por esa razón**, las personas deben informarse sobre los componentes del tipo de líquidos que ingieren. **Asimismo**, deben mostrar actitudes responsables que contribuyan a su bienestar físico.

Presentación del tema

Tesis

Objetivo

Punto de vista 1 (PV1)

Fundamentación

Argumentos autoridad

P. de vista 2 (PV2)

Fundamentación

Argumento de autoridad

Reafirmación de tesis

Oraciones de cierre

Desvalorización del trabajo del artista en la sociedad actual

El artista se ha convertido en el estereotipo de la rareza, la incomprensión y la miseria. Aunque tratemos de rescatar el valor del cine y la música no podemos negar que la impresión que tenemos sobre el estatus de una persona que se dedica al arte es negativa. **Actualmente, su trabajo es desestimado por el poder del individualismo y la falta de formación cultural.** Es por ello que el fin de este escrito es concientizar a las personas sobre la importancia de las manifestaciones artísticas para la construcción de una sociedad instruida.

En primer lugar, debemos destacar cómo el conocimiento cultural se ha considerado innecesario por el hombre contemporáneo. Este desprecio tiene su origen en la educación formal, es decir en la escuela, ya que es ahí donde se nos instruye sobre diferentes disciplinas. Los mismos estudiantes somos testigos de que es en los centros educativos donde se piensa que a la cultura pertenecen solo ideas (teoría). A partir de los primeros grados se nos dice que debemos prepararnos en las clases básicas como Lengua, Matemáticas o Ciencias, pero en pocas ocasiones se desarrollan clases que permitan formar nuestra capacidad creativa. **Es así** como nuestro aprendizaje sobre la cultura se ausenta y nos convierte en seres ignorantes. Como resultado de tal ignorancia, mostramos desinterés en las creaciones de los artistas y desestimamos información o actividades asociadas con la cultura. **En relación con lo expresado,** Sánchez, Romero y Álvarez (2019) comentan que: *"el fortalecimiento de la identidad cultural inicia en la escuela, por lo que es necesario preocuparse por instruir a los estudiantes en espacios que favorezcan sus saberes"* (párr. 18).

El desconocimiento que tenemos sobre la cultura, aparte de afectar nuestro interés hacia al arte, nos conduce a tener opiniones equivocadas acerca de las manifestaciones artísticas. **Por ejemplo,** consideramos que este no aporta a la calidad de vida de quienes desempeñan algún oficio como artífices. **De algún modo,** esto influye en que la familia desmotive a quienes desean desarrollar sus habilidades artísticas, es un pensamiento que se ha adoptado, como dice Freitag (2015): *"En el presente, todavía conservamos una idea convencional y antigua del concepto de artesanía, es decir, que se trata de una labor manual, repetitiva, funcional, decorativa"* (p. 132). Como si fuera poco, muchos individuos estimamos más relevante esas "artesanías" de países extranjeros que las propias, no valoramos el resultado de la labor de nuestros artesanos.

En conclusión, la carencia de instrucción cultural en el mundo moderno genera rechazo hacia las manifestaciones artísticas. **Por ese motivo,** la relación entre la sociedad y el arte debe reforzarse mediante la difusión de expresiones creativas en los medios sociales. Para que esto se logre, la sociedad debe reconocer que el goce de nuevas formas de experiencias y expresión artísticas surge por el arte. **Además,** debe cambiar su perspectiva hacia este a fin de lograr un contexto para la igualdad social y el desarrollo de la capacidad creadora del hombre.

Presentación del tema

Tesis

Objetivo

Punto de vista 1

Fundamentación

A.-

ejemplo,
personal

mediante
experiencia

Argumento de autoridad

P. de vista 2

Fundamentación

Argumento de autoridad

Reafirmación de tesis

Oraciones de cierre

TEXE9

El valor de la alimentación saludable y la actividad física en el desarrollo de las emociones

Las acciones que realizan las personas en su día a día tienen relación con su estado psicológico. Si notamos que alguien desea participar muchas veces en una clase, pensamos que se siente entusiasmado. **Por el contrario**, si observamos que una persona no quiere involucrarse a una actividad que le gusta o muestra desinterés por ella, decimos que está desanimada. Bien lo mencionó Wayne Dyer: *"El estado de tu vida no es más que un reflejo del estado de tu mente"*. **Además de** lo que hemos expresado, podemos hacer alusión a cómo nuestra vida de poca agitación o movimiento y la manera inapropiada en que nos alimentamos influye mucho en nuestras actitudes. **De ahí que** el propósito de este ensayo sea demostrar a las personas la importancia de la habituación a rutinas que benefician su salud psicológica. **Teniendo en consideración que** la práctica constante de ejercicios motrices y hábitos de alimentación apropiados contribuye al bienestar emocional del ser humano.

Para el control y desarrollo de nuestras emociones se pueden resaltar elementos que comprende la actividad física. **Primeramente**, está la movilización, la cual podemos realizar con pesas y es fundamental para disminuir la tensión. **También**, se encuentran los ejercicios aeróbicos y de resistencia, que nos ayudan a la memoria y la función ejecutiva, ya que utilizamos nuestra mente y muchas articulaciones. **Finalmente**, están las actividades motoras en grupos, las cuales fortalecen nuestra actitud y capacidad de resolución de problemas, incluso el respeto por el otro, la responsabilidad y el compañerismo. **En referencia a** lo que hemos indicado, Jiménez (2007) considera que: *"las personas que realizan regularmente ejercicio físico se perciben más saludables, con menor estrés y presentan mejor estado de ánimo. Además, si los ejercicios se realizan de manera grupal se puede también reducir las conductas auto-destructivas y antisociales"* (p. 187).

La mejora del estado de la mente también depende de la nutrición que aportan los alimentos que consumimos.

La nutrióloga Gottau (2009) estima que: *"tenemos que considerar que llevando una alimentación variada con proporciones adecuadas de diversos alimentos, el aparato digestivo trabajará bien y por consecuencia nuestro estado de ánimo se verá favorecido"* (párr. 7). **De este modo**, nos conviene realizar un esquema alimenticio para organizar el tiempo y la cantidad de comida a consumir, lo que nos ayudará también a ordenar nuestros pensamientos y así saber cómo controlar nuestra ansiedad. **Además**, la ingesta de frutas y carnes sin grasas aumentan nuestro humor y energía, difícilmente un alimento con levaduras y mantequillas (como el pan) nos animará, ya que contiene mucho aceite y este perjudica al intestino, según la doctora Gottau. **De igual manera**, el consumo moderado de agua fortalece nuestra concentración, por eso es importante ingerir la cantidad suficiente de ese líquido para mantenernos activos.

En síntesis, el desarrollo de nuestras emociones depende en gran medida de la actividad física y hábitos alimentarios correctos. **Por tal razón**, todas las personas debemos practicar ejercicios motores y familiarizarnos a dietas adecuadas. **También**, debemos integrarnos en grupos que nos ayuden a mejorar nuestra salud física y mental, ya que eso nos mantendrá motivados por continuar con nuestra rutina y desarrollar nuestras habilidades sociales como el trabajo en equipo.

Presentación del tema

Objetivo

Tesis

Punto de vista 1

Fundamentación

Argumento de autoridad

P. de vista 2

Argumento de autoridad

Fundamentación

Reafirmación de tesis

Oraciones de cierre

Los ensayos presentados evidencian la relación entre las tesis y los puntos de vista. En la **TEXE6**, el discente propuso como tesis *«las bebidas energizantes contienen sustancias estimulantes que generan problemas en su organismo»*. El cuerpo argumentativo de ese escrito se circunscribió en mencionar cuáles son esos problemas. El PV1 refirió a las *enfermedades cardiovasculares* y el PV2 a *las alteraciones neurológicas*. El educando realizó la fundamentación de estos puntos de vista mediante ideas que destacaran las manifestaciones de tales enfermedades, siempre a causa de las bebidas energéticas. En las oraciones de segundo orden del PV1, el discente aludió a *«presión arterial»*, *«frecuencia cardíaca»* y la consecuencia inexorable de ellas: *«la muerte»*. Del mismo modo, agregó aspectos referentes a la arritmia y sus efectos en el organismo. Para sustentar el PV2, adjuntó ideas sobre *«insomnio»*, *«migrañas»* y *«vulnerabilidad de derrames cerebrales»*.

En la **TEXE3**, el educando presentó como tesis *«El trabajo del artista es desestimado por el poder del individualismo y la falta de formación cultural»*. El PV1 sustentó esta postura refiriéndose a una muestra de la cualidad egoísta del ser humano y su carencia sobre el valor de la cultura *«el conocimiento cultural se ha considerado innecesario por el hombre contemporáneo»*. En las ideas secundarias, el discente incorporó experiencias personales concernientes al modo en que la educación escolar incide en la problemática; asimismo, destacó las consecuencias del desconocimiento cultural. El PV2 abordó el modo en que tal desconocimiento, producto de la insensibilidad del hombre moderno, provoca la adopción de concepciones erradas sobre las personas que se dedican al arte. La fundamentación de esta idea indicó ejemplos de dichas concepciones, como *«poco aporte a la calidad de vida»*, *«desmotivación a quienes desean desarrollar sus habilidades artísticas»* y *«desestimación de artesanías locales»*. Para concluir, el escolar reafirmó su postura e integró reflexiones dirigidas a la sociedad sobre un cambio de actitud hacia en el trabajo de los artistas.

La **TEXE9** también expresó el vínculo entre la postura del estudiante y las ideas que la sustentan. La tesis incluida fue *«la práctica constante de ejercicios motrices y hábitos de alimentación apropiados contribuye al bienestar emocional del ser humano»*. En el PV1, el escolar hizo mención sobre la existencia de algunos elementos que comprende la actividad física para el control y desarrollo de las emociones. Mediante marcadores textuales de secuencia integró cada aspecto y lo desarrolló, específicamente resaltó *«la movilización»*, *«los ejercicios aeróbicos y de resistencia»* y *«las actividades motoras en grupos»*. En el PV2, subrayó la importancia de crear de un plan nutricional para la mejora del estado emocional, entre los aspectos que destacó el discente están *«la ingesta de frutas y carnes sin grasas»* y *«el consumo moderado de agua»*. En el apartado conclusivo, el educando ratificó su tesis y motivó a las personas a practicar ejercicios motores y familiarizarse a dietas adecuadas con el fin de lograr una óptima salud fisiológica.

El desarrollo de estas premisas explícitas les permitió a los escolares concluir y demostrar la tesis expuesta inicialmente. Con ello concretaron el esquema de base de la argumentación, que consiste en relacionar una serie de datos lógicos y sustentados con una conclusión (Álvarez, 1998). Se pudo observar que la construcción de los párrafos de desarrollo se adecuó a la exposición de cada argumento. Se presentaron los puntos de vista y su debida fundamentación en dos apartados, evitando construcciones extensas o escuetas. Lo realmente valioso de estos acápites consistió en evidenciar el potencial argumentativo de los dicentes y desarrollar por completo la tesis, al punto de hacerla convincente.

Un aspecto en común de los ensayos redactados por los discentes fue el desarrollo del tema o tópico de manera gradual, es decir, los escolares presentaron nueva información respecto a la conocida por el contexto. En la descripción de las muestras previas se mencionó cómo estos lograron abordar un elemento diferente sobre cada punto de vista. Dicho abordaje coadyuvó a la unidad jerárquica, pues la exposición de las ideas se rigió por un orden lógico, temporal y espacial.

En la introducción de la **TEXE6**, el estudiante planteó el tema a partir de una secuencia temporal. Primero, indicó aspectos sobre el incremento del consumo de las bebidas energizantes en los últimos años. Después incluyó datos concretos sobre investigaciones recientes en Latinoamérica y posteriormente presentó una interrogante en correspondencia con la idea anterior, lo cual le permitió integrar su tesis y marcar una relación de causa-consecuencia para integrar la finalidad de su texto. Con relación al desarrollo, se aprecia que el discente respetó el orden causa-efecto concerniente a las manifestaciones de los problemas cardiovasculares y neurológicos ocasionados por líquidos energizantes. Este mismo orden se registró en la conclusión, pues el escolar sintetizó las afectaciones de tales líquidos y a partir de ello incluyó recomendaciones. Los elementos que contribuyeron a determinar estas relaciones fueron los marcadores consecutivos.

La **TEXE3** presenta similitud en cuanto al tipo de secuencia utilizada, pues hay predominancia de la relación lógica causa-consecuencia para sustentar el punto de vista sobre la estimación del conocimiento cultural por parte del hombre moderno. En el segundo párrafo de desarrollo, el discente utilizó la ejemplificación y la ampliación para evidenciar las concepciones equivocadas que adoptan las personas a causa de la falta de formación cultural. En la conclusión, integró un enlace consecutivo y un amplificativo para mostrar sugerencias en pro de un cambio de perspectiva hacia el trabajo del artista.

La **TEXE9** contiene en el apartado introductorio una relación de oposición en ejemplos sobre las emociones que experimentan las personas. Ello le contribuyó al estudiante en la presentación de su tema y creación de una secuencia consecutiva para integrar su objetivo y tesis. En el desarrollo del PV1, el discente estableció relaciones de enumeración constituidas por una lista de propiedades que comprende la actividad física. En el PV2 integró correspondencias de ampliación respecto al estado nutricional de algunos alimentos que aporta al bienestar emocional.

A continuación, se evidenciará con mayor especificidad los avances de los escolares en la utilización de aspectos gramaticales para la consecución de la unidad textual, en sus dos dimensiones: local y global.

Se inicia a presentar el uso de las funciones sintácticas y semánticas a partir de los párrafos introductorios para evidenciar la continuidad del sentido y la interconexión del contenido del texto.

TEXE2

Repercusión negativa del deporte en la salud emocional de los atletas

Introducción

No se pueden negar los beneficios que ofrece el deporte a la salud física de las personas. Sin embargo, hay elementos negativos que se pueden desarrollar en su práctica, como los relacionados con el comportamiento, ya que la actividad atlética con fines competitivos genera alteraciones conductuales en los jugadores. Por tal razón, la finalidad de este ensayo es concientizar a los deportistas acerca de la importancia de tomar una actitud neutral cuando participan en determinada competición, ya que de ellos depende el control de su mente y funcionamiento motor

TEXE12

Influencia negativa de la lírica del reguetón en el vocabulario y comportamiento de los adolescentes

Introducción

Algunas personas que vivieron en la época de los ochenta o noventa muestran inconformidades por la clase de música que escucha la generación del siglo XXI. Ese desagrado es más que entendible, ya que en la radio, televisión o aplicaciones como *Spotify* o *Amazon* podemos apreciar, sobre todo, el sinnúmero de canciones de reguetón con un lenguaje inapropiado que promueve el racismo y el sexismo. Esa jerga predominante afecta a los adolescentes, puesto que al ser más influenciables modifica la manera en que hablan y se comportan. Por tal motivo, la finalidad de este escrito es sensibilizar a los jóvenes sobre los efectos nocivos que generan las letras de composiciones musicales de reguetón en su lenguaje y conducta.

Problemas psicológicos del embarazo a temprana edad

Introducción

La educación sexual en la familia todavía se considera un inconveniente por temor al tipo de comportamiento que pueden presentar los menores. En consecuencia, estos tienen que obtener la información sobre el sexo y la sexualidad por medio de las redes sociales o personas cercanas a su círculo social. Muchas veces esa información es inapropiada o no es transmitida de la mejor manera. Quienes más sufren los resultados a la hora de ejercer su responsabilidad sexual son las adolescentes, ya que pueden resultar embarazadas y, por consiguiente, desarrollar problemas emocionales. De ahí que el objetivo de este ensayo sea crear consciencia en los padres sobre el valor de educar sexualmente a sus hijos, lo cual permitirá a las jóvenes abstenerse y utilizar métodos anticonceptivos.

En las muestras anteriores se advierte que los estudiantes incorporaron correctamente los constituyentes inmediatos en diversos modos estructurales. La primera idea en **TEXE12** y **TEXE20** fue estructurada de forma lineal, comienza con un GN/S y finaliza GV/P. Por el contrario, en **TEXE2** la oración se redactó de manera envolvente, pues, al ser una pasiva refleja, inició con el predicado y culminó con el sujeto. Por otro lado, se puede apreciar la relación de concordancia (de número y persona) entre dichos constituyentes. El cumplimiento de estos aspectos básicos en el inicio del escrito les permitió a los discentes establecer los referentes a los que aludían los grupos verbales. Desde la perspectiva semántica ello implicó integrar los elementos que posibilitaran la presentación del tema.

La primera idea propició la incorporación de los componentes bases del ensayo. La utilización de preposiciones para introducir complementos verbales, la inclusión de oraciones subordinadas, la selección de argumentos según el verbo empleado, entre otros aspectos, contribuyeron a la contextualización del tema y la incorporación inequívoca de la tesis.

En **TEXE2**, el educando usó una oración subordinada para completar y especificar la idea sobre «*los beneficios*», en ella incluyó la función semántica causativa «*el deporte*» y de beneficiario «*a la salud física de las personas*». La siguiente oración que redactó también es compleja y por el uso de términos como «*elementos negativos*», se distingue una relación oposición -respecto a la idea anterior- en la que introdujo el asunto específico «*hay elementos negativos que se pueden desarrollar en su práctica, como los relacionados con el comportamiento*», a posteriori incluyó una subordinada causal que refiere a su tesis «*ya que la actividad atlética con fines competitivos genera alteraciones conductuales en los jugadores*». Se puede apreciar que las preposiciones fueron un recurso para completar el significado de los verbos conjugados «*ofrece a*» «*genera en*».

En **TEXE12**, se observa que el estudiante incluyó una subordinada adjetiva para especificar el tipo de personas a las cuales les disgusta la música del siglo XXI. Con la segunda idea amplió la anterior, pues mediante una subordinada adverbial-causal indicó el motivo por el que es entendible esa actitud hacia las canciones actuales «*ya que en la radio, televisión o aplicaciones como Spotify o Amazon podemos apreciar, sobre todo, el sinnúmero de canciones de reguetón con un lenguaje que promueve el racismo y el sexismo*». Con este enunciado, el escolar integró implícitamente el tema delimitado, véase en la subordinada adjetiva que especifica a *un lenguaje*. Posteriormente, agregó la tesis mediante una oración compleja adverbial-causal «*Esa jerga predominante afecta a los adolescentes, puesto que al ser más influenciables modifica la manera en que hablan y se comportan*». Se distingue el uso de la función semántica causativa «*jerga predominante*» y la de perjudicado «*a los adolescentes*». Es válido señalar que estas funciones se determinaron por el verbo utilizado.

En **TEXE20**, el educando empleó funciones semánticas de duración «*todavía*» y causal «*por temor al tipo de comportamiento que pueden presentar los menores*». La primera para especificar la prevalencia del tabú de la educación sexual y la segunda para mencionar la causa de tal prevalencia, esta última funcionó, además, para concretar el sentido completo de la idea. La oración siguiente es el «resultado» de la anterior, el estudiante utilizó correctamente la perífrasis verbal «*tienen que obtener*» con el objetivo de mostrar la necesidad de los adolescentes por saber aspectos sobre la sexualidad, para completar el enunciado añadió una función semántica de origen «*por medio de las redes sociales o personas cercanas a su círculo social*». Luego, incorporó una estructura envolvente cuyo inicio es una función semántica de frecuencia y complementos: un atributo y una función de modo «*Muchas veces esa información es inapropiada o no es transmitida de la mejor manera*». Con ellos el discente pudo brindar mayor información sobre el modo en que los menores obtienen información sobre sexualidad. La idea subsecuente es una oración compleja que contiene la tesis del ensayo, muestra una relación causa-efecto «*Quienes más sufren los resultados a la hora de ejercer su responsabilidad sexual son las adolescentes, ya que pueden resultar embarazadas y, por consiguiente, desarrollar problemas emocionales*».

Los objetivos en las introducciones presentadas fueron redactados con verbos en infinitivos que comparten rasgos semánticos «*concientizar, sensibilizar, crear consciencia*». La estructura de los enunciados en los cuales se integraron fue lineal, para evitar ambigüedades.

Las descripciones previas permiten constatar la incidencia de la aplicación de las funciones sintácticas y semánticas para lograr el desarrollo secuencial del tema.

TEXE2

Repercusión negativa del deporte en la salud emocional de los atletas

Desarrollo

En los **campeonatos** deportivos solemos ver cómo personas o distintos grupos se enfrentan para ganar. Los deportistas **con la intención de** conseguir ese triunfo suelen jugar **descontroladamente**, lo cual significa una afectación a su salud mental porque presentan indicios de ansiedad cognitiva. En un estudio realizado por Avarez y Del valle (2015) se encontró que:

Las circunstancias personales, de grupo y sociológicas, son de tal envergadura que en ocasiones se alcanza y se supera el umbral de alarma, lo que afecta particularmente el rendimiento deportivo y el equilibrio psicológico, estos niveles de estrés desencadenan estados de ansiedad y tensión en el deportista-atleta. (p.32)

Según la idea planteada, muchos jugadores no separan sus problemas personales o la presión de sus seguidores y como consecuencia suelen reaccionar con euforia, de tal manera que no se concentran **en su actividad**. La ansiedad que se produce **en ellos** los conlleva a tener pensamientos negativos, por ejemplo a golpear o herir a su rival sin reparo. En el caso del fútbol, podemos ver cuando ciertos miembros de los equipos **empujan a los del grupo contrario** y se enfurecen si son amonestados. Por esa razón, muchos jugadores se sienten intranquilos y a raíz de eso experimentan sensaciones de inseguridad, lo cual les impide realizar su función de manera correcta.

La mayoría de los atletas, **en el área deportiva**, están sometidos regularmente a situaciones que afectan también su estado físico. Entre ellas se encuentran las que implican contacto corporal y aquellas en las que se les exige golpear, correr, girar, estirar, saltar, etc. De manera directa o indirecta esas son situaciones que les originan riesgos y son responsables de las muchas y diferentes lesiones que les ocasiona ansiedad somática, es decir generan incomodidad y agitación en los deportistas. Esa ansiedad hace referencia **a la desconfianza de sí mismos que tienen los jugadores y a la falta de concentración**. Según Serra (2001), son muchos los deportistas que experimentan pensamientos, sensaciones y comportamientos tan intensos relacionados con las lesiones que sufren cuando están en las competiciones.

TEXE12

Influencia negativa de la lírica del reguetón en el vocabulario y comportamiento de los adolescentes

Desarrollo

Es común que en las canciones haya expresiones que utilizamos en los diálogos informales, puesto que son parte de la oralidad. Sin embargo, en las piezas de reguetón incesantemente escuchamos palabras con dobles sentidos o frases estereotipadas, las cuales de algún modo son adoptadas por los adolescentes. En el artículo **El lenguaje coloquial juvenil** se destaca que: *“un factor que condiciona la comunicación popular es la participación activa del adolescente. Como oyente no sólo decodifica el mensaje transmitido, sino que sale al paso de lo transmitido y recodifica parcialmente el mensaje que él mismo recibe”* (Hernández, 1991, p. 13). Debido a ese rol activo los jóvenes retoman modelos del lenguaje coloquial presentes en las piezas musicales mencionadas. Ejemplos de ellos son las muletillas, la repetición de ideas que cometen cuando hablan. También se puede notar que no organizan las palabras que utilizan en sus conversaciones y dicen frases que generan dobles sentidos. El autor del artículo al que aludimos también señala que:

El vocabulario de la variedad de lengua juvenil es pobre, en general. Se limita, básicamente, a los siguientes campos o esferas conceptuales: la droga, la política, la música, el dinero, el sexo, la cárcel, actividades intelectuales, palabras “comodín” y frases hechas, partículas y muletillas usadas constantemente. (Hernández, 1991, p. 16)

Por otro lado, podemos percibir que hay cierta lírica del reguetón vinculada al mundo de los maleantes, la cual afecta las actitudes de los adolescentes. Existen canciones donde resalta la obsesión por el dinero, en ellas se menciona que lo importante en la calle es la “plata” y es lo que se debe obtener. Analizando las letras, encontramos a un personaje que por lo general es gánster y es al que muchos jóvenes quieren imitar. Por ejemplo, observamos que sienten deseo de tener enfrentamientos con los representantes de la ley o en sus mismas familias, se vuelven ególatras y desarrollan un espíritu de rivalidad. Para Núñez (2018), *“la idea central de este tipo de canciones es dejar en claro que no deben meterse con él, ya que es la máxima autoridad, de lo contrario deben atenerse a las consecuencias. La amenaza de una muerte violenta es clara”* (párr. 34).

Problemas psicológicos del embarazo a temprana edad

Desarrollo

La primera reacción que tienen las jóvenes al saber que están en gestación es el temor por el rechazo de su familia o adquirir mayores responsabilidades. Cuando los padres desconocen que sus hijas tienen una vida sexual activa y estas resultan embarazadas, lo más probable es que las desprecien, puesto que en la adolescencia concebir un bebé implica un sinnúmero de obligaciones, como la manutención, sobre todo cuando el padre no quiere asumir su rol. Además, los estudios o metas académicas serían interrumpidas por dedicar tiempo al cuidado de un recién nacido. A raíz de ello, las adolescentes se frustran y lo primero que piensan es abortar. Entre tantos pensamientos que las invaden resultan momentos depresivos, por ejemplo se sienten solas y no quieren relacionarse con nadie. Según Abdalá et al. (2017), el embarazo adolescente (EA) *“es un problema de salud pública mundial que puede afectar la salud física y emocional de la pareja, su condición educativa y, en general, esta situación les puede ocasionar más efectos negativos que positivos en su entorno familiar, escolar y social”* (p. 224).

Por otra parte, las adolescentes embarazadas no desarrollan su autoestima. En su afán de conservar su figura se entristecen y empiezan a mostrar rechazo hacia su físico. Por ejemplo, se insultan a sí mismas y no se alimentan del modo correcto. Cuando su vientre aumenta se sienten apenadas y evitan salir a lugares públicos por temor a ser criticadas o causar una mala impresión. Está claro que su proceso de formación emocional se altera, la confianza en sí misma se ve vulnerada al no saber si será capaz de superar la etapa que vive y ello puede afectar su salud física. Moyeda (2013) señala que: *“Como consecuencia de su nueva condición, la adolescente puede presentar comportamientos poco habituales, destacando el descuido de su salud física y emocional, tales como infringirse daño físico e incluso provocarse el aborto”* (p. 84).

En las muestras se advierte que los adverbios, artículos, preposiciones, pronombres y conjunciones coadyuvieron a la completación del sentido de la idea y el desarrollo de subtópicos. En **TEXE2**, el estudiante recurrió a los adjuntos (o circunstanciales) locativos, de finalidad y modo (*«En los campeonatos deportivos»*, *«para ganar»*, *«descontroladamente»*) para especificar aspectos relacionados con el contexto y el desempeño de los atletas. Para desarrollar su PV1 recurrió a la aplicación de funciones semánticas de agentes que le permitieron indicar sus principales referentes en el discurso y funciones de términos resultantes para indicar aquellos aspectos que surgen por la conducta que muestran los jugadores. En el PV2, el discente utilizó complementos atributivos a fin de brindar descripciones concretas con relación a los tipos de situaciones que generan cambios abruptos en el comportamiento de los deportistas (*«están sometidos son situaciones que les originan riesgos»*, *«son responsables de las muchas y diferentes lesiones que les ocasiona ansiedad somática»*).

En **TEXE12**, el escolar en el PV1 utilizó correctamente una oración subordinada sustantiva con función de sujeto («*Es común que en las canciones haya expresiones que utilizamos en los diálogos informales...*»), para introducir un contraargumento sobre el tipo de enunciaciones que contienen las letras del reguetón. Posteriormente, empleó funciones semánticas de experimentador para demostrar a quienes afectan las canciones del reguetón y funciones de agente para indicar modos de afectaciones («**no organizan las palabras...**», «**dicen frases que generan dobles sentidos**»). En la primera idea del PV2, el educando recurrió a función semántica de agente para indicar otra afectación de la lírica del reguetón en las actitudes de los adolescentes, en la fundamentación usó funciones de experimentador para señalar las formas de manifestación de esas actitudes («*se vuelven ególatras*», «*desarrollan un espíritu de rivalidad*»).

En la **TEXE20**, se advierte la predominancia de la función semántica *experimentador*, cabe destacar que coincide con el tema delimitado porque se refiere a problemas psicológicos, de ahí que el discente mencionara que las adolescentes se frustran, sienten solas o no quieren relacionarse con nadie. Los argumentos están empleados correctamente y dan pautas para comprender el PV1. En el párrafo siguiente, el discente desarrolló el PV2 referido a los problemas de autoestima que experimentan las jóvenes embarazadas («*se entristecen*», «*se sienten apenadas*», «*se insultan*»). Las construcciones reflexivas de estas oraciones aportan más al punto de vista, pues demuestran que el padecimiento es sobre las mismas adolescentes.

TEXE2

Repercusión negativa del deporte en la salud emocional de los atletas

Conclusión

En conclusión, si la actividad físico-deportiva es de carácter competitiva, su alta exigencia puede afectar de forma negativa la salud de los jugadores, al extremo de ocasionarles alteraciones en el orden físico como lesiones deportivas y en el orden psicológico trastornos de la personalidad y desequilibrios mentales. Por esa causa, es necesario que los deportistas sepan regular su ánimo. Además, ellos deben estar conscientes de las afectaciones que pueden tener en su rendimiento fisiológico debido a la desorganización emocional y conductual.

TEXE12

Influencia negativa de la lírica del reguetón en el vocabulario y comportamiento de los adolescentes

Conclusión

En conclusión, la conducta y el habla de los adolescentes son influenciadas por las letras de las canciones del reguetón, ya que estas no pueden desprenderse de su actitud obscena y escandalosa. Por tal razón, es fundamental que a los jóvenes se les instruya sobre la importancia de escoger composiciones musicales que contengan un lenguaje apropiado y no degraden a ningún ser humano. Esto les ayudará a enriquecer su vocabulario y mejorar su comportamiento.

TEXE20

Problemas psicológicos del embarazo a temprana edad

Desarrollo

En resumen, las adolescentes que resultan embarazadas presentan muchos problemas emocionales. Es indispensable que en la familia, escuela, iglesia, barrio y sociedad en general, se planteen, implementen y desarrollen programas orientados hacia la educación sexual, la prevención del embarazo, de adicciones lícitas e ilícitas. Por su parte, las jóvenes deben abstenerse de las relaciones sexuales y en caso de tener una vida sexual activa deben usar métodos anticonceptivos.

En los apartados conclusivos presentados se comprueba la continuidad del sentido y la interconexión del contenido de los ensayos. Las tres conclusiones explicitan la reafirmación de las tesis y contienen oraciones de cierre relacionadas con el objetivo y destinatario establecidos.

En **TEXE2**, el estudiante redactó su tesis por medio de una subordinada condicional, lo cual le ayudó especificar que los deportistas pueden desarrollar problemas conductuales solo si juegan con fines competitivos. Las ideas finales son recomendaciones dirigidas a los deportistas para que adopten una actitud asertiva durante las competencias.

En **TEXE12**, se observa que el discente integró una oración subordinada explicativa para reafirmar su tesis, lo cual le permitió completar la idea sobre la razón por la cual muchas letras de canciones de reguetón perjudican la actitud y el habla de los jóvenes. En este caso, el estudiante incorporó una relación de causa-efecto para sensibilizar a los tutores sobre la importancia de instruir a los adolescentes sobre la selección de composiciones musicales que no denigrara ningún ser humano.

En **TEXE20**, el escolar reafirmó su tesis a través de la función semántica *experimentador*. En las oraciones de cierre aplicó funciones de origen inmaterial y resultante («...*abstenerse de las relaciones*...», «...*usar métodos conceptivos*») para completar la idea y ofrecer sugerencias.

Para el establecimiento de secuencias lógicas, los estudiantes recurrieron a la delimitación de ideas mediante los signos de puntuación correspondientes. En este sentido, resalta otro avance de los escolares concerniente al apropiamiento de la ortografía puntual para subdividir el texto según el sentido y la estructura.

TEXE10

El tatuaje como expresión de identidad en los adolescentes

La moda, la televisión, la publicidad y el mercado influyen a la sociedad, lo cual significa una relación constante con estos medios sociales, que pueden modificar aspectos como la identidad. En ese marco, la práctica social del tatuaje ha incrementado en los adolescentes, puesto que dan importancia a su cuerpo para representar sus vivencias, ideas y deseos. Es una experiencia que les permite manifestar sus emociones y distinguirse entre los demás. **Por lo anterior**, el objetivo de este ensayo es demostrar la manera en que el tatuaje constituye un medio de comunicación para la comunidad adolescente.

Primeramente, los adolescentes al reconocer los cambios que están teniendo tanto fisiológicos como en su relación con los padres y el entorno, utilizan medios de experimentación. Muchos de ellos tienen la necesidad de ser escuchados y cuando esto no sucede buscan cómo accionar. **Esto** les funciona para expresar sus sentimientos, **de ese modo** el cuerpo se transforma en la voz que les ayuda a comunicarse con el mundo exterior. **De tal manera que** recurren a tatuarse aquello que tenga el significado apropiado, por eso algunos diseñan su propio tatuaje para que sea único. Aberastury y Knobel (1986) sostienen que *“cuando el adolescente comienza a conformar su identidad adulta es capaz de aceptar su cuerpo y decide habitarlo, y enfrentarse con el mundo mediante la grabación de dibujos o expresiones en la piel”* (p. 49).

También, los adolescentes aumentan su autoestima cuando se realizan algún tatuaje. Esto se muestra cuando logran el sentido de pertenencia a un grupo. Como desean ser aceptados por sus amigos, muchos tienen que acceder a algunas condiciones, entre ellas marcarse el cuerpo. El fin de estas acciones es diferenciarse del resto, o como ellos mismos dicen: en lugar de “ser uno más” poder distinguirse y “ser uno menos”. De cierta manera les provoca motivación y se sienten entusiasmados, incluso desean compartir sus experiencias relacionadas con el momento en que se tatuaron. **Además**, tales experiencias les puede ayudar a tener liderazgo y formar su carácter, ya que pueden crear grupos en los que se promueva los gráficos en piel como medio distintivo. Ganter (2005) asegura que: *“las experiencias de los tatuajes en jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados en el tiempo libre, comúnmente para resaltar entre otras colectividades”* (p. 35).

En síntesis, el tatuaje es importante para los adolescentes porque les ayuda a expresar sus sentimientos y experiencias personales. Silva (2014) considera que *“muchos jóvenes lo toman como un instrumento para comunicarse con el mundo y así mostrar a la sociedad sus gustos, su personalidad o haciendo un tributo a su familia”* (p. 49). Es de suma importancia entender que los adolescentes tatuados ponen en manifiesto una experiencia de vida que desean revelar, y es aquí donde abarca la importancia de la comunicación sin palabras habladas, ya que esta experiencia es tan importante que desean recordarlo y que mejor manera de tener algo permanente en su cuerpo.

Importancia del arte en la educación escolar

En nuestra sociedad el arte no constituye un objeto valorado debido a que las personas lo consideran como una actividad ornamental. Para disminuir esta creencia negativa es fundamental la educación, ya que en la escuela es donde se nos enseñan de manera formal los contenidos sobre cultura. **En tal caso**, la enseñanza del arte contribuiría a la formación integral de los estudiantes. **Por lo tanto**, el objetivo de este ensayo es convencer a las autoridades educativas sobre el valor que este tiene para el desarrollo académico y humanístico del alumnado.

La primera razón por la que se debería priorizar los talleres de arte es la ampliación del conocimiento e identidad cultural de los estudiantes. **De esta forma**, la escuela se convertiría en el espacio en donde se brinde la oportunidad para el desarrollo de las diferentes habilidades y para la promoción de las múltiples formas de inteligencia. **Por ejemplo**, los estudiantes no solo conocerían acerca de literatura, sino tendrían la ocasión de aprender sobre pintura. **De igual modo**, comprenderían la finalidad del cine y desarrollarían gustos musicales apropiados. Aparte de saber sobre las distintas maneras de representación artística, los alumnos se interesarían por ingresar en cursos que les ayude a mejorar sus habilidades en alguna de esas formas de expresión. Eisner (1994) refiere que: *"el estudiante debe encontrar en la escuela la oportunidad de experimentar con diferentes formas de representación y la posibilidad de elegir aquella que corresponda a sus aptitudes y que satisfaga plenamente sus intereses"* (p. 76).

El segundo motivo de la inclusión del arte en los centros escolares es el desarrollo del sentido de pertenencia a lo nacional. **Es decir**, los alumnos se identificarían con todos aquellos elementos artísticos que son parte de su país; de ese modo su identidad cultural se fortalecería. **Inicialmente**, valorarían sus costumbres y tradiciones, **por ejemplo** se involucrarían en eventos que promueven la cultura local y se interesarían por escuchar y producir música nacional. **Además**, practicarían actividades relacionadas con la danza y el canto. **También**, consumirían y ofrecerían platos de la gastronomía local. Lo importante de estas posibilidades es disminuir el gusto por lo extranjero y priorizar la importancia de las expresiones artísticas del país al que pertenece el estudiante. Palacios (2006) menciona que: *"la educación, en sus principios, debe abrir espacio de manera natural al arte y a todos aquellos conocimientos que permitan al individuo su desenvolvimiento pleno y su incorporación creativa y propositiva al medio al que pertenece"* (p. 19).

En conclusión, el arte es importante para desarrollar la identidad cultural de los estudiantes. La educación artística no es un fenómeno aislado, **por el contrario**, forma parte del contexto de la educación en general. En los colegios se deben incluir materias o contenidos relacionados con la cultura, con ello se estaría priorizando el mundo interior de los alumnos, asociado con los afectos y las emociones. **Por otra parte**, los jóvenes deben mostrar interés en las manifestaciones artísticas para desarrollar sus habilidades creativas.

La puntuación constituyó un rol importante en el registro de los ensayos como mecanismo distributivo de la información. La función primordial de los signos de puntuación consistió en segmentar los bloques argumentativos que conformaron cada texto, de modo que tales signos se convirtieron en orientadores y facilitadores de la comprensión del escrito en su totalidad.

Las marcas de puntuación les permitieron a los discentes delimitar las distintas unidades lingüísticas que conformaron su escrito. Así, con el punto final establecieron el límite de la unidad texto; con el punto y aparte definieron la unidad párrafo; con el punto y seguido, la unidad o enunciado (idea principal o secundaria), etc. De ese modo, lo que subyació al empleo de los signos fue su valor demarcativo de tipo sintáctico y discursivo en el registro escrito.

Es preciso mencionar que los discentes resaltaron la ineficacia de los métodos educativos tradicionales en cuanto a la didáctica de la puntuación. En concreto, los estudiantes manifestaron que esta era desarrollada mediante la enumeración de los usos normativos de cada signo sin indicar la función textual:

En la redacción de los ensayos aprendimos a usar las comas, los puntos para separar nuestras ideas, algo que no se nos había enseñado en las clases anteriores, ya que la profe solo nos decía que ubicáramos los signos de puntuación correctamente o que nos aprendiéramos las reglas para después decirlas en frente, o sea se nos daba como algo que teníamos que memorizar y no aplicar como lo estamos haciendo ahora. (E18ET2)

Con el estudio sobre la funcionalidad de la ortografía puntual en la redacción, los discentes valoraron la razón de ser fundamental de esta parte normativa de la lengua: segmentar en unidades para relacionar lógicamente las ideas, controlar la interpretación de los escritos y guiar su comprensión.

En cuanto a la ortografía acentual y literal, se debe destacar el uso de lexicones especializados como el Diccionario de la lengua española (DLE) y el material sintetizado sobre las reglas acentuales y literales que se encuentran registradas en el manual de la RAE. El acceso a estos elementos, la consulta al docente y los programas ofimáticos contribuyeron a que los discentes mejoraran la escritura de las palabras para lograr una comunicación eficaz de sus ideas.

Por otra parte, los ensayos presentados revelan que los estudiantes aplicaron los marcadores discursivos como mecanismos cohesivos. En otros términos, los utilizaron como indicadores funcionales para organizar el ensayo y crear una determinada perspectiva textual. El discente en la **TEXE10** integró «*primeramente*», como conector inicial a fin de introducir el PV1, «*también*» para señalar el PV2; y «*en conclusión*» para orientar la culminación del escrito. Por su parte, el escolar en la **TEXE19** recurrió a expresiones de transición con el objetivo de expresar distinción entre los puntos de vista desarrollados, concretamente incluyó «*La primera razón*», «*El segundo motivo*» y para indicar la finalización de su texto también usó el marcador «*en conclusión*».

Estos elementos lingüísticos estuvieron orientados a la organización del discurso. Considerando que cada estudiante escribió a un destinatario específico, los marcadores se integraron para focalizar la atención del lector hacia el desarrollo de la enunciación, es decir, brindar pistas sobre cómo el escritor organizó el discurso, desde el punto de vista de la distribución de la información, con relación a la superestructura textual.

A nivel microestructural, los marcadores discursivos funcionaron para presentar la información nueva como resultado de la anterior: «*De tal manera que recurren a tatuarse aquello que tenga el significado apropiado...*» (TEXE10), señalar suma de ideas a otras anteriores «*Además, tales experiencias les puede ayudar a tener liderazgo y formar su carácter, ya que pueden crear grupos en los que se promueva los gráficos en piel como medio distintivo*» (TEXE10); indicar el tipo concreto de tratamiento de la información, como reformulación «*Es decir, los alumnos se identificarían con todos aquellos elementos artísticos que son parte de su país*» (TEXE19) y ejemplificación «*Por ejemplo, los estudiantes no solo conocerían acerca de literatura, sino tendrían la ocasión de aprender sobre pintura*» (TEXE19).

Otro logro de los estudiantes en la textualización de ensayos argumentativos fue la aplicación de mecanismos de cohesión léxica y gramatical.

TEXE16

Beneficios de la investigación para el desarrollo del aprendizaje

En diversas ocasiones nos hemos enfrentado a la **búsqueda de información** sobre **determinado asunto**, sea porque lo desconocemos o porque queremos saber más de **él**. En la escuela, los **estudiantes** hacemos **esa actividad** mayormente por obligación, pocas veces nos interesa **indagar** acerca de los **temas** que nos imparten, **esto** ocurre porque no **estamos** conscientes de cuán importante es **investigar** para nuestra formación académica y personal. En vista de lo mencionado, el propósito de este ensayo es demostrar al **estudiantado** el rol que cumple la **investigación** en el conocimiento, teniendo en cuenta que **esta** aporta a la mejora del aprendizaje.

Uno de los **beneficios** que obtienen los **estudiantes** que investigan es el **aumento** de su capacidad de **comprender**. Si como **alumnos** nos acostumbramos a la lectura constante de muchos libros o artículos de materias escolares distintas, **tendremos** la oportunidad de **analizar** fácilmente cualquier otro documento, ya que **aprendemos** nuevas **palabras** y de ese modo **ampliamos** nuestro **vocabulario**. Igualmente, **logramos sintetizar** datos que han sido detallados ampliamente en los **textos**. **Ello** ocurre cuando nos estamos adaptando a los **escritos** que vamos leyendo y **podemos hacer** esquemas como cuadro sinópticos, mapas conceptuales o incluso resúmenes. A modo de ejemplo, en nuestra clase de Lengua y Literatura se nos ha enseñado cómo usar diversos métodos para comprender mejor y recordar lo que **hemos leído**, tales como los esquemas mencionados y algunas claves de sintaxis y semántica. Como **debemos redactar** un ensayo es necesario buscar datos o ideas sobre nuestro tema, para enriquecernos y así **escribir** ideas claras y demostrar que realmente estamos aprendiendo. Conforme a la opinión de Vital (2015), “*la investigación les permite a los estudiantes conocer sus propias aptitudes para encontrar y seleccionar la información y les ayuda a detectar sus propios fallos, deficiencias y puntos débiles*” (párr. 19).

Otra **ventaja** de los alumnos investigativos es la **ampliación** de su conocimiento. Mientras más **indagamos** más **información tendremos** sobre lo que ocurre en el mundo. A través de **esa nueva información nos convertimos** en sujetos independientes y **empezamos** a compartir experiencias. De este modo, **damos** críticas de valor, es decir, **aportamos** a determinada situación o a la persona que nos cuestiona. Cabe destacar que este conocimiento no solo dependerá de las indagaciones que **hacemos** en la escuela, es necesario que **dejemos** de vivir de los pensamientos adquiridos en los años de formación, ya que los continuos cambios en todos los niveles conllevan nuevas demandas profesionales y personales. Para López y Matesanz (2009), “*la investigación favorece a las personas saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes a lo largo de la vida; ser sensibles a las exigencias cambiantes de los contextos y desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo*” (p. 2).

En conclusión, los **estudiantes** ampliamos nuestro conocimiento y mejoramos nuestro aprendizaje cuando **dedicamos** tiempo a la **investigación**. Además, **aprendemos** a exigirnos a sí mismos, para tener la claridad de nuestros pensamientos. A través de la **indagación** los **alumnos** conocemos el mundo en el que vivimos y **sabemos** cómo actuar en él. De ese modo, **debemos** comprender críticamente todo lo que pasa en nuestro entorno y actuar para transformarlo a beneficio de todos.

Cohesión gramatical Elipsis

*De sujeto: (nosotros)
tendremos, ampliamos,
aprendemos...

Deícticos

*Anafóricos: Determinado
asunto – él; investigación –
esta, síntesis de datos – ello,
poco interés por la
investigación - esto

*Catafóricos: otra ventaja...

Recurrencia léxica

Estudiantes - estudiantado

Recurrencia semántica

*Sinonimia absoluta

Indagar – investigar
Beneficio – ventaja
Aumento – ampliación
Textos – escritos
Redactar – escribir
Estudiantes – alumnos
Investigación – indagación

*Sinonimia referencial

Búsqueda de información –
esa actividad

Campos semánticos

Escuela: estudiante,

Campos asociativos

Lectura: comprender analizar,
sintetizar, esquematizar...

Consecuencias sicosociales de las drogadicción

Uno de los problemas sociales más comunes es la drogadicción. En las esquinas de las calles o a orillas de las carreteras vemos **personas** que tienen una apariencia descuidada y un comportamiento anormal. La mayoría de **ellas** han sido afectadas por la ingesta de **sustancias que alteran varios órganos de su cuerpo**. El consumo excesivo de las **drogas les** ha ocasionado **problemas mentales y de relación interpersonal**. Nuestra actitud ante **ese hecho** es negativa, solo ignoramos el **padecimiento** de esos **individuos** y, a veces, hasta nos burlamos. **Por tanto**, la finalidad de este ensayo es generar consciencia en la población sobre los efectos que puede causar el consumo de **preparados narcóticos, estimulantes o alucinógenos**.

En cuanto al aspecto psicológico, las drogas pueden provocar depresión en los **individuos**. **Por ejemplo**, al ser relegados de **su** entorno estos **se sienten** tristes y desanimados, lo cual ocasiona situaciones irremediables como el suicidio. **Por causa de** la soledad que **experimentan**, muestran desesperación por consumir más sustancias o intentar acceder a ellas, en caso de que **estén absteniéndose**. **Esto** muestra que **tienen** un bajo autocontrol, puesto que al buscar sensaciones placenteras **presentan** poco esfuerzo personal para evitarlas. Becoña (2014) afirma que: "entre los daños generados por el consumo de drogas se encuentran los trastornos psiquiátricos, como el trastorno bipolar, la depresión, la demencia, entre otros" (p. 12).

De alguna manera, las afectaciones psicológicas mencionadas inciden en las dificultades de comunicación que presentan las **personas** dependientes de la droga. **Su** estado de soledad y depresión **les** ocasiona déficit en habilidades sociales. **En primer lugar**, **tienen inconvenientes** para relacionarse con **sujetos** que les ofrecen ayuda o quieren socializar con **ellas**, por lo que **se sienten** desconfiadas. **En segundo lugar, para mantener** las propias opiniones y enfrentarse adecuadamente a los demás cuando se trata de rechazar una oferta de consumo y abuso de sustancias psicoactivas. Adam (2014) opina de forma similar: "las drogas producen efectos como la agresividad y la desinhibición, que estimulan el comportamiento violento y favorecen situaciones negativas" (p. 33).

En conclusión, el **consumo** de las drogas impide que las **personas** tengan una buena salud mental y comunicación con los demás. Por tal motivo, como **individuos** responsables y conscientes de los riesgos que implican esas sustancias debemos evitar su **uso**. En el caso de **quienes** son **adictos**, lo ideal sería buscar las causas de su **adicción** y proponer alternativas que **les** contribuyan a su vida personal, familiar y social.

Cohesión gramatical Elipsis

*De sujeto: (ellos) se sienten, experimentan, tienen...
*Grupo verbal: En segundo lugar, para mantener

Deícticos

*Anafóricos: ellas- personas, su, les-personas,

*Catafóricos: otra ventaja...

Recurrencia léxica

Estudiantes - estudiantado

Recurrencia semántica

*Sinonimia absoluta

Individuos - personas - sujetos
Consumo - uso

*Sinonimia referencial

Drogas - sustancias que alteran varios órganos de su cuerpo - preparados narcóticos, estimulantes o alucinógenos

Padecimiento - Problemas mentales y de relación interpersonal.

Campos semánticos

Comunicación, habilidades sociales -socializar - opiniones

Campos asociativos

Depresión: tristeza, desánimo soledad, bajo autocontrol...

En los textos anteriores se observa que los discentes vincularon las diferentes frases entre sí mediante formas lingüísticas, cuya función consistió en asegurar la interpretación de cada idea respecto a las demás y así posibilitar la comprensión del significado global del texto. El uso de mecanismos cohesivos, como elementos funcionales de la microestructura textual, coadyuvó a que las secuencias oracionales estuvieran interconectadas a través de relaciones gramaticales, como la repetición, las formas pronominales, la correferencia, la elisión o la conexión. Cada uno de estos elementos lingüísticos dirigió y mediatizó la operación de acceso a otros aspectos lingüísticos con los que se interrelacionaron.

Los estudiantes aplicaron la elipsis como un proceso de economía discursiva que alternó con la pronominalización según el contexto sintáctico en que realizó la repetición del antecedente. En los textos se aprecia que las de mayor predominancia fueron las nominales (o de sujeto).

Con la deixis textual los escolares pudieron remitir a fragmentos del texto ya mencionados, o por mencionar, y que, por lo tanto, estaban presentes en el entorno comunicativo y eran susceptibles de ser señalados. En particular, la anáfora, como elemento deíctico, se evidenció en el remplazo del antecedente por un elemento gramatical (pronombre personal o posesivo) con el fin de evitar la repetición innecesaria.

De igual manera, los educandos utilizaron un proceso que les contribuyó a vincular una marca léxica con un antecedente. Dentro de tal proceso, la repetición implicó una coincidencia de referente, sentido y forma entre el antecedente y la marca de referencia. Además, se encontró la sinonimia absoluta que coincidió con el referente y el sentido, así como la sinonimia referencial para designar en el texto idéntico referente y de ese modo relacionar las secuencias.

Asimismo, en los ensayos se aprecia un procedimiento para tratar el tema a través de una red de significados que indirectamente mantuvieron la coherencia (unidad temática) sin incurrir en repeticiones innecesarias. En los señalamientos laterales se perciben palabras que presentaron una relación tanto semántica como asociativa. El uso correcto de todos los mecanismos mencionados demostró la habilidad creativa de los discentes para la redacción de textos, pues el objetivo consistió en que ellos utilizaran recursos lingüísticos para permitirle al lector una correcta interpretación del mensaje. Los escolares, en sus portafolios, explicitaron que estos recursos lingüísticos les contribuyeron a desarrollar sus habilidades de redacción:

PORE4

Descripción y valoración de la actividad

En la textualización utilizamos mecanismos de cohesión, estos son recursos gramaticales y semánticos que nos ayudaron a evitar repeticiones, a que los distintos enunciados se vincularan sin ningún problema. El uso de estos recursos nos permitió mejorar nuestra redacción porque nos sirvió para lograr que nuestras ideas se presentaran claramente.

PORE12

Descripción y valoración de la actividad

Los mecanismos de cohesión que utilizamos nos ayudaron a mejorar nuestra escritura, ya que no redundamos ni repetimos palabras. Además nos sirvieron para retomar la idea anterior, es decir enlazar las ideas de cada párrafo.

Otro avance de los estudiantes en la textualización de ensayos correspondió a la incorporación de diferentes argumentos para respaldar los puntos de vistas. En las muestras presentadas se ha distinguido el uso de enunciaciones de autores diversos y expresiones que aluden a la experiencia de los mismos estudiantes. Con la finalidad de precisar estas mejoras, en seguida se presentan evidencias específicas:

TEXE10

Puesto que los jóvenes depresivos tienen cambios constantes en su estado de ánimo o pérdida de interés en sus actividades cotidiana, suelen descuidar su aspecto físico. **Ejemplo de ello es** que desatienden su higiene y presentación personal, se encierran en sus habitaciones sin deseo de tomar un baño o cambiarse de ropa. **También**, pierden o ganan peso por no alimentarse de manera apropiada. Según la causa de su malestar pueden provocarse lesiones o heridas en distintas partes de su cuerpo. **De acuerdo con González, Pineda y Gaxiola (2017)**, “*sumado al aumento o incremento en el apetito, los jóvenes depresivos tienen ideas de muerte o suicidas, considerando también los intentos suicidas*” (p. 3).

TEXE1

El deterioro cognitivo es una de las formas en que se manifiesta el estrés en los estudiantes. **En palabras de Lazarus y Folkman (1986)** el afrontamiento del estrés se refiere a “*esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo*” (p. 141). **Esto significa** que en las circunstancias de tensión, muchos alumnos sobrepasan la búsqueda de solucionar el problema y por eso su capacidad de concentración y memoria se reduce. **Por ejemplo**, en varios casos los estudiantes tienden a desesperarse cuando se aproxima una prueba o examen y sufren de dolores de cabeza o consumen líquidos para mantenerse activos. **Por esa razón**, no pueden atender todas las clases y de alguna manera eso perjudica su actitud, ya que de modo continuo presentan poca motivación y desinterés para estudiar.

TEXE16

Uno de los beneficios que obtienen los estudiantes que investigan es el aumento de su capacidad de comprender. Si como alumnos nos acostumbramos a la lectura constante de muchos libros o artículos de materias escolares distintas, tendremos la oportunidad de analizar fácilmente cualquier otro documento, ya que aprendemos nuevas palabras y de ese modo ampliamos nuestro vocabulario. Igualmente, logramos sintetizar datos que han sido detallados ampliamente en los textos. Ello ocurre cuando nos estamos adaptando a los textos que vamos leyendo y podemos hacer esquemas como cuadro sinópticos, mapas conceptuales o incluso resúmenes. **A modo de ejemplo**, en nuestra clase de Lengua y Literatura se nos ha enseñado cómo usar diversos métodos para comprender mejor y recordar lo que hemos leído, tales como los esquemas mencionados y algunas claves de sintaxis y semántica. Como debemos redactar un ensayo es necesario buscar datos o ideas sobre nuestro tema, para enriquecernos y así escribir ideas claras y demostrar que realmente estamos aprendiendo. **Conforme a la opinión de Vital (2015)**, “*la investigación les permite a los estudiantes conocer sus propias aptitudes para encontrar y seleccionar la información y les ayuda a detectar sus propios fallos, deficiencias y puntos débiles*” (párr. 19).

TEXE20

La primera reacción que tienen las jóvenes al saber que están en gestación es el temor por el rechazo de su familia o adquirir mayores responsabilidades. Cuando los padres desconocen que sus hijas tienen una vida sexual activa y estas resultan embarazadas, lo más probable es que las desprecien, puesto que en la adolescencia concebir un bebé implica un sinnúmero de obligaciones, como la manutención, sobre todo cuando el padre no quiere asumir su rol. **Además**, los estudios o metas académicas serían interrumpidas por dedicar tiempo al cuidado de un recién nacido. **A raíz de ello**, las adolescentes se frustran y lo primero que piensan es abortar. Entre tantos pensamientos que las invaden resultan momentos depresivos, por ejemplo se sienten solas y no quieren relacionarse con nadie. **Según Abdalá et al. (2017)**, el embarazo adolescente (EA) “*es un problema de salud pública mundial que puede afectar la salud física y emocional de la pareja, su condición educativa y, en general, esta situación les puede ocasionar más efectos negativos que positivos en su entorno familiar, escolar y social*” (p. 224).

Las muestras anteriores exponen que los educandos, a fin de convencer con más objetividad a sus destinatarios, emplearon argumentos de autoridad. La inclusión de este tipo de argumentos develó el nivel de documentación que cada estudiante realizó sobre su tema. En concreto, se evidenció que los discentes procesaron datos o aportaciones anteriores de personas expertas en el asunto. Cada argumento contribuyó a corroborar y otorgar con mayor legitimidad y validez los puntos de vista propios, así como la afirmación de las conclusiones. Además, persuadir, influir en el pensamiento o incidir en la opinión o conducta del receptor (Jorba, 1998).

En **TEXE10**, la cita directa se utilizó para sustentar las oraciones desarrolladas sobre el descuido del aspecto físico en jóvenes depresivos. En **TEXE1**, se empleó para respaldar la idea sobre el deterioro cognitivo como una de las formas en que se manifiesta el estrés en los estudiantes. En **TEXE16**, se incorporó con la finalidad de demostrar la incidencia de la investigación en el desarrollo de las habilidades comprensivas de los discentes. En **TEXE20**, se agregó para constatar cómo los problemas emocionales de las adolescentes embarazadas afectan su desempeño en diversos ámbitos.

Los escolares utilizaron otras estrategias como ejemplificación y la recurrencia a hechos, mediante la experiencia personal. En **TEXE1**, el discente brindó ejemplos sobre cómo se reduce la memoria de los estudiantes a causa del excesivo estrés. De igual forma, el educando en **TEXE10** ejemplificó el descuido del aspecto físico por parte de los jóvenes depresivos.

En **TEXE16** surge un caso particular, ya que el estudiante incorporó un ejemplo a partir de su experiencia en el proceso de composición de ensayos argumentativos. Esto supone el alcance de un aprendizaje significativo, pues demuestra que el escolar extrapoló su conocimiento sobre los aspectos involucrados en la producción textual a una situación real de comunicación. El mismo discente adquirió conciencia de las acciones realizadas en las sesiones de clase para explicitarlas en su escrito.

En los textos presentados también se percibe la citación de las fuentes de forma adecuada. Es preciso resaltar que los educandos trabajaron el fichaje y citado según la normativa APA, séptima edición. En este sentido, recurrieron a la aplicación del sistema Autor-Fecha para dar cuenta de la inclusión de una cita en el texto y los datos completos de las fuentes en el apartado de referencias. Concretamente, se puede apreciar que los discentes citaron fuentes primarias en estilo narrativo, es decir, destacaron el pensamiento o la posición específica de los autores.

TEXE10

Lista de referencias

- Instituto Nacional de Salud Mental. (2015). *Las enfermedades crónicas y la salud mental: Cómo reconocer y tratar la depresión*. https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/las-enfermedades-cronicas-y-la-salud-mental-como-reconocer-y-tratar-la-depresion/sp-15-mhb-8015_152787.pdf
- González, S., Pineda, A. y Gaxiola, J. (2017). *Depresión adolescente: factores de riesgo y apoyo social como factor protector*. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v17n3/1657-9267-rups-17-03-00063.pdf>
- Academia Nacional de Medicina. (2016). *Depresión en adolescentes: diagnóstico y tratamiento*. <https://www.medicigraphic.com/pdf/facmed/un-2017/un1751.pdf>

TEXE16

Lista de referencias

- Vital, M. (2015). *La investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje*. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n6/e4.html#refe1>
- López, A. y Matesanz, (2009). *Aprendizaje y construcción del conocimiento*. <https://core.ac.uk/download/pdf/19706147.pdf>

TEXE1

Referencias bibliográficas

- Labrador, F. J. (1995). *El estrés: nuevas técnicas para su control*. <https://scholar.google.es/citations?user=1G3xEwAAAAJ&hl=es>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. https://books.google.com.ni/books/about/Estr%C3%A9s_y_emoci%C3%B3n.html?id=wftwPAAACAAJ&redir_esc=y

TEXE20

Referencias bibliográficas

- Abdalá, A., Vargas, E., Casas, A., González, J. y Gutiérrez, C. (2017). *Embarazo adolescente: sus causas y repercusiones en la diada*. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4577/457750722016/457750722016.pdf>
- Moyeda, I., Sánchez, B., Cervantes, D. y Vega, H. (2013). *Relación entre maltrato fetal, violencia y sintomatología depresiva durante el embarazo de mujeres adolescentes y adultas: un estudio piloto*. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/518/863>

Las evidencias anteriores corresponden a las referencias que detallan todos los datos necesarios para la identificación de las fuentes citadas en los ensayos. La inserción de este apartado les permitió a los discentes, en primera instancia, brindar el apoyo científico a las afirmaciones integradas en el texto, así como darle el debido crédito a la persona o al equipo de investigadores que aporta información concerniente al tema. En segunda, les funcionó para proponerla como una lectura al lector que desea profundizar en el tema o ahondar en un concepto determinado.

Además de incorporar argumentos de autoridad para respaldar directamente los puntos de vista, los discentes fundamentaron con citas, datos específicos como cifras y definiciones. Ello se puede distinguir en las siguientes muestras:

TEXE5

La obesidad provoca en los niños alteraciones metabólicas, entre ellas **la diabetes**. De acuerdo con MedlinePlus (2020), ***esta es un padecimiento producto de los altos niveles de glucosa (azúcar) en la sangre por una mala alimentación o ingesta de comestibles como carbohidratos altamente procesados, grasas saturadas y carnes rojas***. Añadido a ese problema está la hipertensión, puesto que uno de los factores de riesgo para que el infante desarrolle presión arterial alta es ser diabético. De este desajuste metabólico resulta la dislipidemia, referida a la concentración de colesterol y triglicéridos en la sangre. Conforme a lo planteado por Contreras y García (2011), esta alteración surge por un estilo de vida sedentario con una ingesta excesiva de calorías totales, grasas saturadas, colesterol y grasas *trans*.

TEXE6

Es innegable que alguien desconozca acerca de los líquidos energéticos, ya que su publicidad es abierta y masiva, toda la población tiene libre acceso a ellos, a excepción de los menores de edad. En los últimos años hemos podido ver como su consumo ha incrementado. ***Según los resultados de la investigación de Sánchez et al. (2015), en Latinoamérica, el 64,9% de personas han ingerido constantemente dichos líquidos para la producción de energía y mantenimiento de la vigilia, sabor, antagonismo de los efectos del alcohol, facilitación de la ebriedad y vinculación social***. La pregunta que debemos hacernos ante tales usos es *¿hasta qué punto esas personas están conscientes de la seguridad que ofrecen esos productos a su salud?* Por los datos presentados podemos percibir que ignoran el hecho de que tales bebidas contienen sustancias estimulantes que generan problemas en su organismo. Por tal razón, el objetivo de este ensayo es concientizar a la población sobre las consecuencias negativas que desencadena en su salud física el consumo inmoderado de bebidas energizantes.

El párrafo de la **TEXE5** corresponde al desarrollo del primer punto de vista sobre las consecuencias físicas de la obesidad en los niños. Se advierte que el estudiante aludió a la diabetes como una de esas consecuencias. Debido a que no puede brindar una información precisa sobre dicha alteración, utiliza una cita directa que le permite integrar con mayor objetividad la definición requerida.

Respecto a la **TEXE6**, se presenta un párrafo introductorio donde el escolar incorporó cifras exactas sobre el porcentaje de población que ha ingerido bebidas energéticas para usos diversos. Como se mencionó en apartados anteriores, el objetivo de integrar referencias de este tipo en la introducción consistió en atraer la atención del lector y contextualizar el problema o temática a abordarse en el texto.

Otro logro de los estudiantes en la textualización fue la adaptación del registro y vocabulario al discurso escrito. En los ensayos se distingue que los escolares construyeron oraciones complejas, ajustadas a las normas gramaticales y utilizaron un léxico variado y preciso, con el cual evitaron repeticiones y digresiones.

TEXE2

La mayoría de los atletas, en el área deportiva, están sometidos regularmente a situaciones que afectan también su estado físico. Entre ellas se encuentran las que implican contacto corporal y aquellas en las que se les exige golpear, correr, girar, estirar, saltar, etc. De manera directa o indirecta esas son situaciones que les originan riesgos y son responsables de las muchas y diferentes lesiones que les ocasiona ansiedad somática, es decir generan incomodidad y agitación en los deportistas. Esa ansiedad hace referencia a la desconfianza de sí mismos que tienen los jugadores y a la falta de concentración. Según Serra (2001), son muchos los deportistas que experimentan pensamientos, sensaciones y comportamientos tan intensos relacionados con las lesiones que sufren cuando están en las competiciones.

TEXE4

Por otra parte, el trastorno de bulimia afecta la capacidad de comunicarse de los jóvenes, ya que tienen dificultad para establecer relaciones con otras personas porque tienen la certeza de que nadie va a poder comprenderlos y ayudarlos. En ese caso, se puede resaltar el hecho de que estén siendo insultados en el colegio o amistades que influyen a tener una mejor apariencia, incluso hasta la misma familia aporta a ese problema de inseguridad. Todas estas acciones inciden en que los adolescentes sientan temor por ser rechazados. Cuando logran establecer conversaciones, evitan ser cuestionados por cualquier aspecto relacionado con su físico. De ahí que prefieran la compañía de personas que compartan sus mismos hábitos o estilo de vida. “*Las personas bulímicas centran más sus relaciones a las comunicaciones que puedan tener por internet con otras que sufren también de bulimia y, al final, sus únicas relaciones están centradas en la bulimia*” (Lynes, 2019, párr. 11).

En las muestras se aprecia que los educandos utilizaron un vocabulario que sus receptores pueden comprender con facilidad. Las expresiones se redactaron a partir del registro formal, lo que les permitió mayor facilidad de aceptación por parte del destinatario. Además, las ideas desarrolladas se ajustaron a las intenciones establecidas. Por otra parte, la forma de redacción impersonal y el grado de especificidad o terminología adecuada contribuyeron a la eficacia de la comunicación.

Es preciso destacar que los estudiantes valoraron la importancia del saber cuándo usar determinada variedad lingüística o registro de comunicación: «*para la redacción del ensayo debemos usar un lenguaje más formal, sin palabras coloquiales, ya que nos ayuda a poder transmitir las ideas de manera clara*» (**E18ET2**). Ello indicó un avance en el desarrollo de la competencia pragmática, pues los escolares demostraron la habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, de acuerdo con la intención y la situación comunicativa.

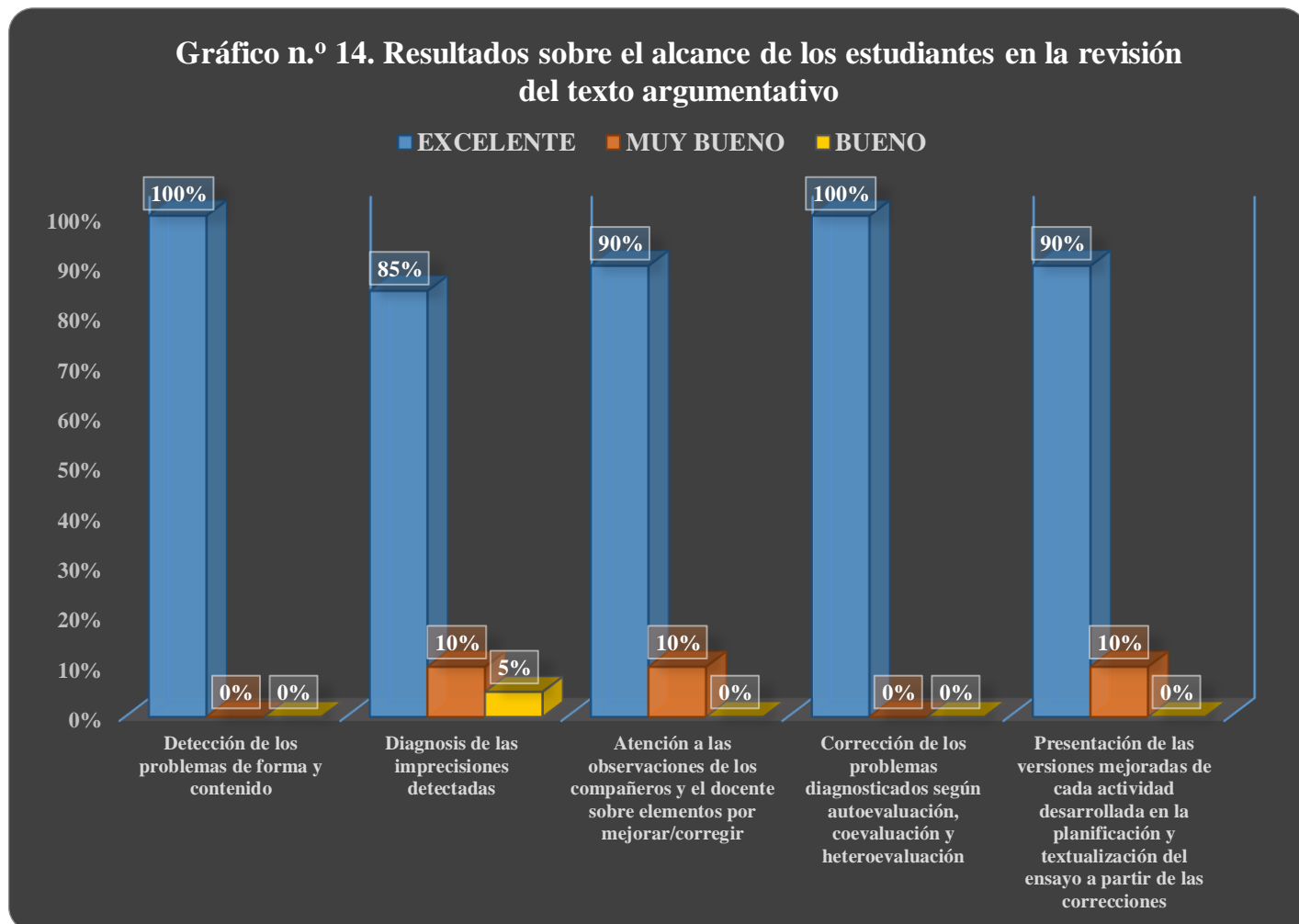
La aplicación de los microprocesos de la textualización dependió del bosquejo realizado. Por tanto, los estudiantes convirtieron las oraciones redactadas en párrafos estructurados correctamente, según la cantidad que establecieron en la planificación. Para ello, utilizaron las propiedades textuales de manera pertinente. Esto les exigió relacionar entre sí los elementos del texto, de modo que las ideas aparecieran organizadas y jerarquizadas en los correspondientes acápites. Además, tener en cuenta al destinatario, a fin de que el escrito se ajustara a la situación comunicativa. Por otra parte, la información que proporcionaron tuvo que ser relevante para ampliar los conocimientos del receptor. Otro elemento por considerar fue el uso adecuado de signos de puntuación y conectores. Los primeros para subdividir el texto según el sentido y la estructura, de manera que facilitara la lectura y, por ende, la comprensión; los segundos para lograr unidad en el texto.

Las siguientes enunciaciones evidencian que los discentes lograron dominar los microprocesos señalados previamente:

Para la textualización se desarrollan las ideas que se plantean en el bosquejo. Se unifican para crear párrafos. Para que haya coherencia se relaciona el tema y las ideas de los párrafos, también no desviarse del tema, siempre enfocarse en él. También la información tiene que avanzar y cada párrafo debe estructurarse en tres ideas u oraciones completas, es decir, que se desarrollen. Otro punto es las palabras que utilizamos, si son adecuadas para lo que estamos redactando. Y los conectores que debemos usar para relacionar las oraciones y así se vea que es texto adecuado. **(E20ET2)**

En la textualización apliqué las propiedades del texto, para que este tuviera sentido. Por ejemplo, si había relación entre las ideas principales y las secundarias y qué tanto desarrollaba las oraciones que redacté en el bosquejo. También había que tener cuidado con las palabras que utilizaba, principalmente porque algunas no estaban para ese ámbito, o sea, no eran tan formales, o no estaba relacionada con la información que seguía. De igual manera usar mecanismos de cohesión y utilizar los signos puntuales de manera correcta. **(E05ET2)**

El siguiente diagrama expresa los resultados en porcentajes sobre el alcance de los estudiantes en la revisión-corrección del ensayo argumentativo.



Se distingue que *excelente* es la etiqueta con mayor predominancia, esta obtiene más del 85% en cada categoría. El alcance más notorio de los discentes se aprecia en las categorías *detección de los problemas de forma y contenido* y *corrección de los problemas diagnosticados*, en ambas el 100% logró posicionarse en el nivel *excelente*. El 90% también alcanzó este nivel en *atención a las observaciones de los compañeros* y *presentación de las versiones mejoradas*. El 10% restante se ubicó en la etiqueta *muy bueno*. En *diagnos de las imprecisiones detectadas*, el 85% de los escolares consiguió un desempeño *excelente*, el 10% *muy bueno* y el 5% *bueno*.

La revisión constituyó el control de todo el proceso de composición escrita. Cada estudiante aplicó microprocesos orientados a evaluar su desempeño en la redacción de ensayos argumentativos. A través de estas operaciones cognitivas los discentes comprendieron la lógica de la recursividad en la escritura, esto es, asimilaron la redacción como un procedimiento cíclico e interactivo en el cual se pueden aplicar nuevamente procesos para resolver un error, añadir aspectos necesarios, cambiar elementos imprecisos o inadecuados, entre otros.

Las primeras revisiones de las actividades comprendidas en los subprocesos de planificación y textualización se realizaron en pareja. De este modo, los estudiantes desarrollaron sus habilidades de evaluación escritural, ya que tuvieron la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos-procedimentales adquiridos en la detección de fallas estructurales y temáticas de sus mismos compañeros. Una vez ejecutada la coevaluación, cada discente reflexionaba y se autoevaluaba para determinar si las observaciones realizadas por su par coincidían con las emitidas individualmente. Culminadas estas dos actividades, surgía un espacio de confrontaciones, en el cual los escolares se retroalimentaban y aprovechaban para demostrar y compartir sus saberes. Cuando no se disponía de tiempo suficiente, los educandos solo se autoevaluaban y entregaban su trabajo al docente.

Es necesario mencionar que los estudiantes utilizaron instrumentos diversos (pautas, modelos para comparar, comentarios evaluativos de los compañeros o del profesor) que contribuyeron a tomar conciencia de sus aprendizajes y las dificultades que presentaban, así como buscar mecanismos para resolverlas. De este modo, la evaluación de cada escolar no se fundamentó únicamente en el producto final, sino en los procedimientos que aplicaron, en los cambios que el texto experimentó y, por tanto, en los progresos que evidenciaron en todo del proceso.

Se realizó una examinación de cada avance, desde la formulación del tema, objetivo y tesis hasta la estructuración y contenido de cada párrafo. Concretamente, un primer logro de los educandos en la revisión correspondió a la determinación de los problemas de forma y contenido; así como la distinción entre estos. Los mismos discentes expresaron recurrir a su aprendizaje gramatical para lograr esa actividad:

Cuando hacíamos las revisiones en pareja y quería saber el tipo de problema siempre tomaba en cuenta la estructura de la oración, si el posicionamiento de las palabras y la concordancia entre ellas era la adecuada para que gramaticalmente fuera aceptada. También tomaba en cuenta las palabras que usaba, en este caso intervenía el significado, la semántica, y así relacionaba que era el contenido. (E17ET2)

De la enunciación anterior, se deduce que el conocimiento sobre sintaxis y semántica fue utilizado análogamente por los estudiantes para identificar y diferenciar el tipo de falla en la que incurrierán.

BOE5

I. Introducción *Tema delimitado*

- 1.
2. Generar conciencia en los padres sobre la importancia de una buena alimentación para sus hijos.
3. Los niños que sufren de obesidad desarrollan problemas físicos.

II. Desarrollo

1. Los niños que sufren obesidad desarrollan alteraciones metabólicas.
 - 1.1 Los niños con obesidad desarrollan diabetes.
 - 1.2 Los niños con obesidad sufren de hipertensión.
 - 1.3 Los infantes con obesidad desarrollan dislipidemia e hiper-glicemia.
2. Los niños con obesidad tienden a desarrollar enfermedades crónicas.
 - 2.1 Los infantes con obesidad tienen problemas cardiovasculares.
 - 2.2 Los menores con obesidad tienen problemas de asma.
 - 2.3 Los niños con obesidad tienden a desarrollar uterina.

No es necesario que los temas estén con la misma jerarquía

III. Conclusión

1. La obesidad ocasiona problemas físicos en los niños.
2. Los padres deben controlar la alimentación de sus hijos.
3. Los padres deben estar conscientes sobre los riesgos físicos que implica la obesidad en sus hijos.

BOE1

Introducción

1. El estrés como incidencia negativa en el desarrollo académico de los estudiantes.
2. Convenir a los estudiantes sobre la relevancia de las estrategias de control para mitigar la tensión.
3. El estrés afecta el desarrollo académico de los estudiantes.

Desarrollo

1. Los estudiantes que tienen estrés académico presentan dificultades para la concentración.
 - 1.1 Los estudiantes presentan rendimiento intelectual.
 - 1.2 Los estudiantes presentan problemas de memoria.
 - 1.3 Los estudiantes tienen baja motivación por actividades académicas.
2. Los estudiantes con estrés alteran las materias escolares.
 - 2.1 Los estudiantes se sienten presionados por los asignados.
 - 2.2 Los estudiantes tienden a tener fatiga.
 - 2.3 El estudiante no organiza el tiempo para la realización de trabajos.

deben estar en el mismo nivel

Conclusión

1. Los estudiantes se ven afectados en su desarrollo académico por culpa del estrés.
2. Los estudiantes deben de hacer buen uso de su tiempo tener organización para el estudio.
3. Los estudiantes deben entender la importancia de la organización para el estudio sobre todo para no sufrir estrés.

Revisar jerarquía

Aspectos por revisar en el bosquejo	Si	No	Observaciones
1 Estructuro el bosquejo en los tres apartados: introducción, desarrollo y conclusión.	✓		
2 Subdivido los apartados en bloques y sub-bloques, según su grado de importancia.	✓		
3 Distribuyo las ideas principales y secundarias de los párrafos que formarán parte de cada apartado.	✓		
4 Ordeno y jerarquizo las ideas de manera correcta.			
5 Redacto las ideas en enunciados oracionales bimbembres.	✓		
6 Escribo las oraciones o ideas con sentido completo.	✓		
7 Vinculo las ideas principales del desarrollo con la tesis.	✓		
8 Vinculo las ideas secundarias con la idea principal.	✓		
9 Construyo estructuras sintácticas lineales correctamente.	✓		
10 Construyo estructuras sintácticas envolventes correctamente.			
11 Utilizo vocabulario variado y acorde al contexto lingüístico u oracional.	✓		
12 Respeto las reglas ortográficas acentuales, literales y puntuales.	✓		

Aspectos por revisar en el bosquejo	Si	No	Observaciones
1 Estructuro el bosquejo en los tres apartados: introducción, desarrollo y conclusión.	✓		
2 Subdivido los apartados en bloques y sub-bloques, según su grado de importancia.			Algunas
3 Distribuyo las ideas principales y secundarias de los párrafos que formarán parte de cada apartado.	✓		
4 Ordeno y jerarquizo las ideas de manera correcta.	✓		Algunas
5 Redacto las ideas en enunciados oracionales bimbembres.	✓		
6 Escribo las oraciones o ideas con sentido completo.	✓		
7 Vinculo las ideas principales del desarrollo con la tesis.	✓		
8 Vinculo las ideas secundarias con la idea principal.	✓		
9 Construyo estructuras sintácticas lineales correctamente.	✓		
10 Construyo estructuras sintácticas envolventes correctamente.			No aplica
11 Utilizo vocabulario variado y acorde al contexto lingüístico u oracional.	✓		
12 Respeto las reglas ortográficas acentuales, literales y puntuales.	✓		

Revisión del bosquejo de mi compañero.

Observaciones:

La estructura del bosquejo está bien porque cumple con los tres apartados que son introducción desarrollo y conclusión, y usa los números romanos y arábigos para jerarquizar. También respeta el margen según las divisiones.

En la parte de la conclusión debería ser 1.1 y 1.2, porque son las oraciones finales y secundarias ese apartado.

En el contenido no se ve el tema delimitado, no lo agrega, y se repite mucho algunos verbos conjugados. Según las orientaciones que dio el profesor hay que buscar sinónimos ya que eso nos ayudará a la hora de redactar en párrafos y no repetir.

Revisión del bosquejo de mi compañero

Observaciones:

El apartado de la introducción está bien estructurado ya que se respeta la jerarquía, los tres puntos están en el mismo nivel.

En el desarrollo y la conclusión no se ve esa jerarquía porque las ideas no se presentan con margen.

Las oraciones de cada apartado están bien redactadas, pero en algunas no hay puntos al final, y en ciertos casos se repiten palabras.

Las muestras anteriores corresponden a la evaluación del bosquejo. Se aprecia que los estudiantes verificaron la correspondencia entre el tema delimitado, objetivo y tesis. También identificaron los problemas semánticos y gramaticales de las ideas principales y secundarias establecidas. Específicamente, determinaron el carácter sintáctico-semántico: uso adecuado de las clases de palabras, concordancia, estructuración de los sintagmas; y el carácter temático: si existía relación entre los puntos de vista con la tesis, y entre estos con la fundamentación. Además, comprobaron si las oraciones de cierre se vinculaban con el objetivo planteado y si el contenido era lo suficientemente persuasivo para el lector. Cabe destacar que las observaciones con tinta rosada fueron emitidas por el docente una vez realizada la correvisión y autorevisión en clases.

BORR10

Consecuencias físicas del consumo excesivo de bebidas energéticas.

Incluir Obra de arte
¿Cambiar la pregunta?
¿Fuente?

¿Qué son las bebidas energéticas? El término se refiere a las bebidas que contienen cafeína en combinación con otros ingredientes como taurina, y que ofrecen al consumidor el evitar o disminuir la fatiga y el agotamiento, sin embargo, solamente inhibe temporalmente estas sensaciones, y por lo tanto es normal una sensación de decaimiento una vez que acaba su efecto en el organismo. Por tal razón, el objetivo de este escrito es concientizar a las personas sobre las consecuencias negativas que produce el consumo excesivo de bebidas energizantes. Teniendo en cuenta que las bebidas energizantes generan problemas físicos en las personas. *¿Adecuado?*
→ utilizar condicional

Uno de los problemas físicos que pueden desarrollar las personas que consumen estas bebidas son las enfermedades cardiovasculares. Ello, se evidencia en la presión arterial y la frecuencia cardíaca, puesto que, aumenta haciendo que el corazón bombee con más fuerza y trabaje demasiado. En consecuencia, provocar un ataque al corazón, por ende, la muerte. De acuerdo con Marian García (2017) "los efectos secundarios de las bebidas energizantes pueden ser las arritmias, fibrilación auricular e incluso se han relacionado con el infarto de miocardio". *¿Es un enunciado oracional?*
Se sugiere solo 1 apelativa
¿Buscar término adecuado?
¿Número de párrafo o párrafo entre paréntesis?

Otro de los problemas que causan las bebidas energizantes son las alteraciones neurológicas. Debido a que, las bebidas energéticas contienen cafeína, la cual puede provocar insomnio y desencadenar migrañas si se tiene dependencia de ellas. Por lo tanto, los individuos que las consumen son vulnerables a sufrir derrames cerebrales u otras enfermedades cerebrovasculares. *¿Incluir la idea de autoridad seleccionando por ejemplo el punto de vista?*

En síntesis, las bebidas energizantes aumentan el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares y neurológicas. Por ello, las personas deben informarse sobre la manera en que influyen estas bebidas en el organismo. Además, deben ser más responsables, disminuyendo el consumo de estas bebidas para contribuir a su bienestar físico. *Sustituir por sinónimo*

Riesgos físicos de la depresión en la juventud.

La depresión en los adolescentes es un problema grave de salud mental que provoca enfermedades y una pérdida de interés al realizar diferentes actividades. El propósito de este trabajo es concientizar a los padres que estén pendiente del comportamiento de sus hijos y así identificar si estos presentan algún cambio que indique si están padeciendo de depresión, para tomar las acciones pertinentes y frenar este mal a tiempo; así evitar alguna afectación en la salud física de los jóvenes.

La depresión afecta además de la parte psicológica el estado físico, y se manifiesta de diferente forma. En primer lugar, los jóvenes suelen descuidar su aspecto físico, higiene y vestimenta; además de la pérdida de peso, pueden estar acompañada de bulimia o anorexia, ya que sufren de trastornos alimenticios.

La depresión tiene también consecuencias en el sistema digestivo y cardiovascular, lo que aumenta el ritmo cardíaco, debido al estrés y la ansiedad. Además, pueden padecer de trastornos del sueño, y el aburrimiento puede contribuir a una somnolencia excesiva, que provoca, en el peor de los casos, infartos. Como consecuencia de lo antes mencionado la depresión puede debilitar el sistema inmunológico en los jóvenes, y estar propensos a muchas enfermedades, especialmente las de tipo viral.

En síntesis, esta condición puede causar graves estragos en el cuerpo a corto o largo plazo. Es por ello que los padres deben mantener una relación muy cercana y afectiva con sus hijos, para poder observar a tiempo cualquier cambio en su comportamiento.

Fue muy importante la revisión que hicimos de la textualización, tanto de la de nosotros mismos como la del profesor, nos ayudó a ampliar ideas, a brindar más ejemplos, a dar más valor a nuestro ensayo, porque lo hacíamos mediante discusiones y guías. (E8ET2)

Otro avance de discentes en la revisión de ensayos fue el dominio tanto del diagnóstico como la solución de los problemas. Este resultado se ocasionó por la facilitación de pautas externas de evaluación.

PORE19

¿Por qué incurri en los problemas detectados en el bosquejo?

No me percaté de las palabras repetidas en las oraciones secundarias o fundamentación.

Descuidé atender los modelos presentados sobre todo en la jerarquía, solo ubiqué las ideas pero no dejando márgenes.

Las preposiciones no estaban bien empleadas, no busqué su uso en los materiales y tampoco pregunté.

¿Qué debo hacer para superar los problemas presentados en el bosquejo?

Revisar el modelo completo.

Seguir los indicadores de la lista de cotejo.

Revisar los materiales de estudio y el cuaderno.

Retomar la ortografía, el orden de las palabras y el uso correcto de algunas palabras según su significado.

PORE11

¿Por qué incurri en las fallas detectadas en la textualización?

- ❖ No integré las citas que había elegido anteriormente.
- ❖ No delimité las ideas con punto y seguido, solo comas.
- ❖ No leí el material sobre el uso de los conectores.
- ❖ No dediqué mucho tiempo a redactar.
- ❖ Cuando redacté no me fijé en el modelo completo, solo cierta parte.
- ❖ Consulté el diccionario pocas veces.

¿Qué debo hacer para superar los problemas presentados en la textualización?

- Buscar estrategias retóricas para captar la atención del lector.
- Citar según APA.
- Utilizar sinónimos, buscar el significado de las palabras, usar el diccionario.
- Revisar el ejemplo que nos dio el profesor.
- Indagar más sobre el tema.
- Revisar el material sobre el uso de conectores para agregarlos en el ensayo.
- Guiarme mediante las preguntas que dio el profesor.

Los escolares se habituaron a autoevaluarse y reflexionar sobre las tareas comprendidas en el proceso de composición de textos argumentativos. Además, se acostumbraron a trabajar de manera grupal y en plenaria, lo cual les permitió adquirir experiencia en la contrastación y solución en conjunto sobre las dificultades que se les presentaban. Una vez que cada discente culminaba la actividad de planificación o el borrador para su texto, se le proporcionaba pautas de evaluación, como listas de cotejo o preguntas para ser contestadas individualmente. En los portafolios, los educandos valoraron de manera positiva la utilización de estos instrumentos.

PORE09

DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD

En esta sesión de clases realizamos la revisión de nuestros primeros trabajos sobre la composición del ensayo, para eso utilizamos listas de cotejo y guías de preguntas que el profesor nos dio. Con esos documentos pude identificar algunas fallas que tuve en la redacción del objetivo. También me ayudó a revisar el trabajo de mi compañero, así tenía una guía para poder contribuirle a que mejorara.

Los problemas que yo presenté fueron la falta de un verbo adecuado para objetivo y algunas preposiciones que usé mal en el tema. Con la revisión realizada pude corregir esos problemas lo cual me ayudó a mejorar.

PORE17

Valoración de la actividad

Las guías y las listas de cotejo nos ayudaron a revisar la textualización. Se nos facilitó esa actividad porque ya estaban establecidos los elementos que íbamos a revisar. De igual manera nos ayudó la discusión en conjunto para saber qué mejorar aunque no hayamos presentado tantos problemas, más que todo para enriquecer nuestro ensayo, nuestras ideas. La exposición en pareja fue de gran provecho porque tuvimos que darnos bastante retroalimentación tanto entre la misma pareja como la que nos fue asignada para discutir.

Otro logro de los discentes correspondió a la corrección de los bosquejos y textualizaciones a partir de las observaciones realizadas por su compañeros y docente, así como la presentación de diferentes versiones hasta lograr un escrito lo más acabado posible.

Bosquejos mejorados

BOE10

I. Introducción

1. Riesgos físicos de la depresión en la juventud
2. Concientizar a los padres de familia sobre el valor de la atención que deben dar a sus hijos para evitar que estos desarrollen trastornos fisiológicos.
3. Los jóvenes que experimentan depresión tienden a poner en riesgo su salud física.

II. Desarrollo

1. Los jóvenes depresivos descuidan su aspecto físico.
 - 1.1. Desatienden su higiene y presentación personal.
 - 1.2. Pierden o ganan peso por no alimentarse de manera apropiada.
 - 1.3. Se provocan lesiones o heridas en distintas partes de su cuerpo.
2. Los adolescentes que sufren depresión presentan cambios en el sistema inmunitario.
 - 2.1. Desarrollan enfermedades inflamatorias.
 - 2.2. Adquieren infecciones virales con facilidad.
 - 2.3. Experimentan manifestaciones atópicas.

III. Conclusión

1. El trastorno depresivo causa un conjunto de problemas físicos en los jóvenes.
 - 1.1. Los padres deben atender con mayor frecuencia en sus hijos y crear un ambiente que les permita gozar de un bienestar físico y emocional.
 - 1.2. Los jóvenes que sufren de desánimo y tristeza deben buscar atención a tiempo con especialistas.

BOE1

I. Introducción

1. El estrés como incidencia negativa en el desarrollo académico y psicológico de los estudiantes.
2. Sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad de la creación de un entorno armónico para la mejora de su desempeño en la escuela.
3. El estrés afecta el desarrollo académico y la salud emocional de los discentes.

II. Desarrollo

1. Los estudiantes que experimentan estrés sufren deterioro cognitivo.
 - 1.1. Los discentes presentan problemas de memoria.
 - 1.2. Los estudiantes tienen inconvenientes para atender las clases.
 - 1.3. Los alumnos presentan baja motivación y desinterés para estudiar.
2. Los estudiantes desertan de los centros educativos por la excesiva tensión que padecen.
 - 2.1. Los alumnos expresan falta de comprensión de los contenidos que imparten los docentes.
 - 2.2. Se sienten presionados por las actividades asignadas.
 - 2.3. Carecen de hábitos de organización personal.

III. Conclusión

1. El progreso académico de los estudiantes es afectado por el estrés excesivo.
 - 1.1. Los discentes deben planificar sus actividades y organizar su tiempo para el estudio.
 - 1.2. Los estudiantes deben considerar la importancia de técnicas para la regulación emocional (la relevancia de las estrategias de autocontrol y organización de tiempo para mitigación de la tensión académica).

Textualización mejorada

TEXE6

Alteraciones físicas del consumo excesivo de bebidas energizantes

Es innegable que alguien desconozca acerca de los líquidos energéticos, ya que su publicidad es abierta y masiva, toda la población tiene libre acceso a ellos, a excepción de los menores de edad. En los últimos años hemos podido ver cómo su consumo ha incrementado. Según los resultados de la investigación de Sánchez et al. (2015), en Latinoamérica, el 64,9% de personas han ingerido constantemente dichos líquidos para la producción de energía y mantenimiento de la vigilia, sabor, antagonismo de los efectos del alcohol, facilitación de la ebriedad y vinculación social. La pregunta que debemos hacernos ante tales usos es *¿hasta qué punto esas personas están conscientes de la seguridad que ofrecen esos productos a su salud?* Por los datos presentados podemos percibir que ignoran el hecho de que tales bebidas contienen sustancias estimulantes que generan problemas en su organismo. Por tal razón, el objetivo de este ensayo es concientizar a la población sobre las consecuencias negativas que desencadena en su salud física el consumo inmoderado de bebidas energizantes.

Entre los problemas físicos que pueden desarrollar las personas que consumen tales bebidas están las enfermedades cardiovasculares. Ello, se evidencia en la presión arterial y la frecuencia cardíaca, puesto que, cuando esta aumenta el corazón bombea con más fuerza y trabaja demasiado. En consecuencia, puede resultar un ataque a ese órgano, el cual generalmente ocasiona la muerte. La doctora García (2017) señala que: *"los efectos secundarios de las bebidas energizantes pueden ser las taquicardias, fibrilación auricular e incluso se han relacionado con el infarto de miocardio"* (párr. 5). En otros casos, aparecen ritmos cardíacos anormalmente lentos, que pueden causar falta de respiración. Si revisamos la información nutricional de algunos líquidos energéticos encontraremos grandes cantidades de taurina contenida en ellos. El estudio de Aguilar et al. (2018) recoge evidencia de los efectos adversos de los componentes de estas bebidas, tales como la taurina, asociada con taquicardia, agitación, sangrado, alteración del estado de conciencia y convulsiones.

Otro de los problemas que causan las bebidas energizantes refiere a las alteraciones neurológicas. Debido a que las bebidas mencionadas contienen cafeína pueden provocar insomnio, lo cual impide un buen rendimiento en las actividades laborales o escolares. Además, si se tiene dependencia de ellas las personas pueden desencadenar migrañas. Por lo tanto, los individuos que las consumen son vulnerables a sufrir derrames cerebrales u otras enfermedades cerebrovasculares. Para Sánchez et al (2015), *"la cafeína tiene conocidos efectos tóxicos a grandes concentraciones, altera el funcionamiento cerebral, es un componente insano de los brebajes energéticos que equivale a tomarse de una tacada cinco tazas de café"* (p. 85).

En síntesis, las bebidas energéticas aumentan el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares y neurológicas. Su consumo en grandes cantidades podría ocasionar actitudes negativas como ingerir excesivas porciones de alcohol en poco tiempo o fumar, así como consumir otras sustancias adictivas. Por esa razón, las personas deben informarse sobre los componentes del tipo de líquidos que ingieren. Asimismo, deben mostrar actitudes responsables que contribuyan a su bienestar físico.

TEXE10

Riesgos físicos de la depresión en la juventud

El trastorno depresivo es un común problema de salud mental en la población joven. La Academia Nacional de Medicina (ANMM, 2016) estima que aproximadamente 1 de cada 5 adolescentes experimenta un cuadro depresivo antes de los 18 años. Aunque la depresión sea un síndrome psicológico, no significa que las emociones o conducta de las personas sean las únicas afectadas, ya que los jóvenes que sufren episodios deprimentes también ponen en riesgo su salud física. Como los padres de familia son quienes más aportan al bienestar de sus hijos, es necesario que tengan conciencia sobre el valor de la atención que deben darles a estos para evitar que desarrollen problemas fisiológicos.

Puesto que los jóvenes depresivos tienen cambios constantes en su estado de ánimo o pérdida de interés en sus actividades cotidianas, suelen descuidar su aspecto físico. Ejemplo de ello es que desatienden su higiene y presentación personal, se encierran en sus habitaciones sin deseo de tomar un baño o cambiarse de ropa. También, pierden o ganan peso por no alimentarse de manera apropiada. Según la causa de su malestar pueden provocarse lesiones o heridas en distintas partes de su cuerpo. De acuerdo con González, Pineda y Gaxiola (2017), *"sumado al aumento o incremento en el apetito, los jóvenes depresivos tienen ideas de muerte o suicidas, considerando también los intentos suicidas"* (p. 3).

El descuido en la alimentación, el abuso de bebidas alcohólicas y el consumo de calmantes por parte de los adolescentes depresivos inciden en los cambios que sufre el sistema inmunitario. Los periodos largos de insomnio ocasionan debilidad en el cerebro y las pastillas pueden desarrollar arritmias o enfermedades inflamatorias, enrojecimiento o hinchazones en el cuerpo. Todo esto contribuye a que el nivel de energía de los jóvenes disminuya, el resultado de ello se refleja en las infecciones virales que pueden adquirirse con facilidad. El Instituto Nacional de Salud Mental (2015) revela que: *"las personas con depresión tienen un mayor riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares, diabetes, derrames cerebrales y la enfermedad de Alzheimer"* (párr. 11).

En conclusión, los efectos de la depresión sobre la salud de los jóvenes van más allá del estado de ánimo, puesto que causa un conjunto de problemas físicos. Ese trastorno en la adolescencia puede ocasionar dificultades en la trayectoria del desarrollo normal, sus efectos negativos pueden durar hasta la vida adulta. Por tanto, a los padres les corresponde atender con mayor frecuencia a sus hijos y crear un ambiente que les permita gozar de un bienestar físico y emocional. En cuanto a los jóvenes, deben buscar atención a tiempo con especialistas para que sigan un tratamiento adecuado.

El profesor, durante el proceso, dedicó un tiempo al seguimiento individual de los trabajos escritos. Además, no delimitó sus comentarios, sino que sugirió los cambios necesarios y nuevas perspectivas para que cada estudiante continuara su actividad. Este intercambio fue mucho más formativo y estimulante para el discente, especialmente cuando presentaba dificultades para avanzar en el proceso.

La revisión en todo el proceso de la redacción de nuestro ensayo nos ayudó a saber detenidamente en qué teníamos que mejorar, a veces eran varias observaciones que se nos hacía pero eso nos sirvió para corregir y superar esas dificultades. Era más enriquecedor cuando el profe nos atendía individual sobre todo a los que a veces se nos dificultaba, porque así aclarábamos mejor nuestras dudas y mejorábamos más. **(E11ET2)**

La producción de textos argumentativos, al ser una tarea compleja, exigió que el docente facilitara el procedimiento con un aprendizaje colaborativo. La colaboración e interacción entre los propios estudiantes formó parte del proceso de aprendizaje: leían borradores, preguntaban sobre cómo obtener mayor información, se corregían mutuamente, entre otros aspectos. Estos elementos permitieron distinguir que la importancia estuvo en el estudiante y no en el escrito: el objetivo concernió en que el discente mejorara sus habilidades en el proceso de composición de ensayos argumentativos; se pretendió conseguir más que un texto de calidad. Los discentes fueron conscientes de este resultado, pues en la entrevista reconocieron que la intención era desarrollar sus habilidades escriturales allende de un escrito aceptable:

En todas las fases pudimos entender la necesidad de mejorar nuestra redacción, en el modo en que debemos organizar y plantear nuestras ideas para comunicarlas sin ningún tipo de problemas. Comprendimos que lo más esencial era demostrar nuestros conocimientos en un ensayo, y en cualquier otro texto, todo lo que aprendimos que nos servirá para más adelante en cualquier caso sea de alguna asignación en la escuela para beca o trabajo. **(E16ET2)**

De la aseveración se infiere también que los educandos comprendieron que el lenguaje escrito es un instrumento al servicio del aprendizaje, una vía de acceso a los demás conocimientos.

9.3. Tercer momento: Efectividad de la estrategia

Para determinar la efectividad de la estrategia se tomó en cuenta información proveniente de tres instrumentos: la entrevista, el diario de campo y los trabajos de los estudiantes. El primero permitió conocer las opiniones de los discentes con relación a la incidencia de las funciones sintácticas y semánticas en la redacción del texto argumentativo, así como la valoración de diversas situaciones de aprendizaje y métodos de evaluación propuestos por el docente. El segundo facilitó el reconocimiento de las actitudes y disposición de los escolares en las sesiones de clase. Finalmente, los trabajos representaron la mayor evidencia del nivel logrado por los estudiantes en el uso de los aspectos gramaticales mencionados para la escritura de ensayos con unidad de sentido.

En el penúltimo encuentro de clase se realizó de manera conjunta la valoración del proyecto didáctico. Esta discusión permitió conocer las apreciaciones de los discentes respecto a su desempeño en las actividades ejecutadas en cada fase. Concretamente, se advirtió que estos lograron reconocer sus avances en la expresión escrita, pues manifestaron que su aprendizaje se evidenciaba principalmente en el trabajo de la escritura ordenado y sistemático, redacción de ideas con sentido completo, revisión constante de sus producciones textuales y la aceptación de críticas para mejorar sus escritos. El reconocimiento de estos logros supuso un cambio de perspectiva en los estudiantes, pues demostraron ser conscientes del progreso alcanzado, tanto a nivel individual como grupal.

Los datos obtenidos de la entrevista final (ver anexo n.º 8) permitieron comprobar si las funciones sintácticas y semánticas les contribuyeron a los estudiantes a optimizar la continuidad del sentido y la interconexión del contenido en los ensayos argumentativos.

El 100% de los escolares expresó que los recursos gramaticales estudiados les ayudaron a mejorar su expresión escrita. Entre las justificaciones de esta respuesta están: «sí, porque logré redactar de forma ordenada las ideas, además de estructurarlas bien y con información completa» (E18ET3), «a través de ellas pude expresar mis ideas siguiendo una lógica, es decir pude redactar oraciones que tuvieran sentido, que fueran lo suficientemente comprensibles para demostrar mis puntos de vistas» (E11ET3), «con las funciones estudiadas pude redactar mis ideas claramente, sin repeticiones y usando un vocabulario adecuado» (E4ET3), «a partir del conocimiento que adquirí sobre ellas, pude distinguir el tipo de fallas que cometía en la redacción, lo que me permitió pensar más lo que voy a redactar, sobre todo en la estructura y el contenido» (E11ET3). De estas aseveraciones se deduce que las funciones sintácticas y semánticas representaron un recurso importante para desarrollar las habilidades escriturales de los educandos.

En correspondencia con lo anterior, una de las mejoras que presentaron los estudiantes fue la aplicación precisa de los constituyentes inmediatos en estructuras oracionales simples y complejas.

TAFE1

Como consecuencia de la excesiva tensión, los alumnos se sienten incapaces y abandonan la escuela. Por concentrarse en resolver la situación que los está afectando, **descuidan sus clases** y el resultado se muestra en la falta de comprensión de los contenidos que imparten los docentes. Frecuentemente, **dicen que sus dificultades se deben solo al tipo de profesor**, sin embargo, el desconocimiento que tienen de la forma en que les afecta la tensión les impide valorar con certeza cuál es el motivo de sus problemas en la escuela. Las altas exigencias académicas y familiares obligan al estudiante a no adaptarse a ellas, por lo que **pueden estimar que el estudio y las obligaciones del hogar no están dentro de sus intereses a futuro**. En el libro *El estrés: nuevas técnicas para su control*, se plantea que los alumnos para evitar la tensión usan estrategias que son poco efectivas y eso los lleva a desertar de las obligaciones académicas (Labrador, 1995). Entonces, se puede afirmar que los estudiantes no han adoptado hábitos de organización personal, es decir, estrategias que les ayuden a sentirse menos estresados.

TAFE3

El desconocimiento que tenemos sobre la cultura, aparte de afectar nuestro interés hacia al arte, **nos conduce a tener opiniones equivocadas sobre las manifestaciones artísticas**. Por ejemplo, consideramos que este no aporta a la calidad de vida de quienes desempeñan algún oficio como artífices. De algún modo, **esto influye en que la familia desmotive a quienes desean desarrollar sus habilidades artísticas; es un pensamiento que hemos adoptado**, como dice Freitag (2015): “*En el presente, todavía conservamos una idea convencional y antigua del concepto de artesanía, es decir, que se trata de una labor manual, repetitiva, funcional, decorativa*” (p. 132). Como si fuera poco, muchos individuos estimamos más relevante esas “*artesanías*” de países extranjeros que las propias, no valoramos el resultado de la labor de nuestros artesanos.

TAFE4

Por otra parte, **el trastorno de bulimia afecta la capacidad de comunicarse de los jóvenes, ya que tienen dificultad para establecer relaciones con otras personas porque tienen la certeza de que nadie va a poder comprenderlos y ayudarlos**. En ese caso, se puede resaltar el hecho de que estén siendo insultados en el colegio o amistades que influyen a tener una mejor apariencia, incluso hasta la misma familia aporta a ese problema de inseguridad. Todas estas acciones inciden en que los adolescentes sientan temor por ser rechazados. **Cuando logran establecer conversaciones, evitan ser cuestionados por cualquier aspecto relacionado con su físico**. De ahí que prefieran la compañía de personas que compartan sus mismos hábitos o estilo de vida. “*Las personas bulímicas centran más sus relaciones a las comunicaciones que puedan tener por internet con otras que sufren también de bulimia y, al final, sus únicas relaciones están centradas en la bulimia*” (Lynes, 2019, párr. 11).

Los ensayos finales develaron que los educandos lograron redactar ideas completas mediante la incorporación de los elementos temáticos (argumentales) exigidos por el verbo conjugado. La estructuración interna de las oraciones permitió que la información desarrollada en el texto no fuera ambigua ni repetitiva. Un mecanismo que emplearon los discentes fue la presentación del referente nominal en la idea para elidirlo en proposiciones siguientes tal como se aprecia en las muestras anteriores.

Otros logros de los estudiantes en la redacción correspondieron al uso apropiado de las categorías gramaticales en los sintagmas nominal y verbal, así como el posicionamiento adecuado de estas.

TAFE

En cuanto al aspecto psicológico, **las drogas pueden provocar depresión en los individuos**. Por ejemplo, al ser relegados de su entorno estos **se sienten tristes y desanimados, lo cual ocasiona situaciones irremediables como el suicidio. Por causa de la soledad que experimentan, muestran desesperación por consumir más sustancias o intentar acceder a ellas, en caso de que estén absteniéndose**. Esto indica que tienen un bajo autocontrol, **puesto que al buscar sensaciones placenteras presentan poco esfuerzo personal para evitarlas**. Becoña (2014) afirma que: *"entre los daños generados por el consumo de drogas se encuentran los trastornos psiquiátricos, como el trastorno bipolar, la depresión, la demencia, entre otros"* (p. 12).

TAFE14

También, **los adolescentes aumentan su autoestima cuando se realizan algún tatuaje**. Esto se muestra cuando logran el sentido de pertenencia a un grupo. **Como desean ser aceptados por sus amigos, muchos tienen que acceder a algunas condiciones**, entre ellas marcarse el cuerpo. **El fin de estas acciones es diferenciarse del resto**, o como ellos mismos dicen: en lugar de "ser uno más" poder distinguirse y "ser uno menos". De cierta manera **les provoca motivación y se sienten entusiasmados, incluso desean compartir sus experiencias relacionadas con el momento en que se tatuaron**. Además, **tales experiencias les pueden ayudar a tener liderazgo y formar su carácter, ya que pueden crear grupos en los que se promuevan los gráficos en piel como medio distintivo**. Ganter (2005) asegura que: *"las experiencias de los tatuajes en jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados en el tiempo libre, comúnmente para resaltar entre otras colectividades"* (p. 35).

Los educandos ordenaron los sintagmas o argumentos oracionales de acuerdo con su propósito comunicativo. Por ello, se aprecia el uso de estructuras lineales y envolventes. Las primeras posibilitaron mayor legibilidad en las ideas y la presentación de la información por su secuencia lógica. Las segundas permitieron enfatizar determinado elemento, lo cual contribuyó a crear mayor fuerza persuasiva. Ello se observa, por ejemplo, en la posición de las funciones semánticas *adjuntos* al inicio de la idea o en proposiciones subordinadas causales que introducen la oración principal:

TAFE10

Puesto que los jóvenes depresivos tienen cambios constantes en su estado de ánimo o pérdida de interés en sus actividades cotidiana, suelen descuidar su aspecto físico. Ejemplo de ello es que desatienden su higiene y presentación personal, se encierran en sus habitaciones sin deseo de tomar un baño o cambiarse de ropa. También, pierden o ganan peso por no alimentarse de manera apropiada. **Según la causa de su malestar pueden provocarse lesiones o heridas en distintas partes de su cuerpo**. De acuerdo con González, Pineda y Gaxiola (2017), *"sumado al aumento o incremento en el apetito, los jóvenes depresivos tienen ideas de muerte o suicidas, considerando también los intentos suicidas"* (p. 3).

TAFE7

Otro problema que presentan los menores dependientes de los dispositivos móviles es la falta de comunicación interpersonal. Esto se refleja en la poca relación que establecen los infantes con las demás personas, sean familiares o compañeros de clases. **En muchas ocasiones, los niños manifiestan un comportamiento pasivo o agresivo debido a la intención de permanecer en el mundo lúdico que le ofrecen las redes virtuales**. Por ejemplo no expresan sus emociones, reaccionan con euforia ante diversas situaciones o conversan únicamente acerca de lo que ven o hacen en los aparatos móviles. Según Martínez et al. (2014), *"esta proliferación de dispositivos, especialmente los móviles, está propiciando la adopción de nuevas pautas de conducta de los más pequeños y afectando a sus relaciones personales y familiares"* (p. 45).

En las evidencias presentadas se advierte que los escolares desarrollaron su competencia estilística, pues utilizaron diferentes estrategias para exponer sus ideas según el modo o intención comunicativa. De acuerdo con Lázaro (2003), un individuo que ha desarrollado dicha competencia logra la adecuación de sus posturas mediante diversas formas lingüísticas y relaciones con el contexto en términos de posición, actitud, carácter y factores sociales. En concreto, los educandos recurrieron a la utilización de medios lingüísticos de expresión para un fin concreto: persuadir a un destinatario.

Otra mejora de los discentes en su expresión escrita fue el uso adecuado de vocabulario. En los ensayos se observa que las palabras utilizadas por los estudiantes se ajustaron al tema y a una situación formal de comunicación escrita.

TAFE9

La mejora del **estado de la mente** también depende del **valor nutricional** que aportan los **alimentos que consumimos**. La nutrióloga Gottau (2009) estima que: *“tenemos que considerar que llevando una alimentación variada con proporciones adecuadas de diversos alimentos, el aparato digestivo trabajará bien y por consecuencia nuestro estado de ánimo se verá favorecido”* (párr. 7). De este modo, nos conviene **realizar un esquema alimenticio** para organizar el tiempo y la **cantidad de comida** a consumir, lo que nos ayudará también a **ordenar nuestros pensamientos** y así saber cómo **controlar nuestra ansiedad**. Además, la **ingesta de frutas y carnes sin grasas** aumenta nuestro **humor y energía**, difícilmente un alimento con levaduras y mantequillas (como el pan) nos animará, ya que contiene mucho aceite y este perjudica al intestino, según la doctora Gottau. De igual manera, el **consumo moderado de agua** fortalece nuestra **concentración**, por eso es importante ingerir la cantidad suficiente de ese líquido para mantenernos activos.

TAFE12

Por otro lado, podemos percibir que hay cierta **lirica del reguetón** vinculada al **mundo de los maleantes**, la cual afecta las **actitudes de los adolescentes**. Existen **canciones** donde resalta la **obsesión por el dinero**, en ellas se menciona que lo importante en la **calle** es la “plata” y es lo que se debe obtener. Analizando las **letras**, encontramos a un **personaje** que por lo general es **gánster** y es al que muchos jóvenes quieren **imitar**. Por ejemplo, observamos que sienten **deseo de tener enfrentamientos con los representantes de la ley** o en sus mismas familias, se vuelven **ególatras** y desarrollan un **espíritu de rivalidad**. Para Núñez (2018), *“la idea central de este tipo de canciones es dejar en claro que no deben meterse con él, ya que es la máxima autoridad, de lo contrario deben atenerse a las consecuencias. La amenaza de una muerte violenta es clara”* (párr. 34).

Esta mejora significó el desarrollo de la competencia semántica y pragmática. Por una parte, los estudiantes demostraron la capacidad de reconocer, usar los significados y el léxico de manera pertinente según el contexto comunicativo. Por otra parte, tomaron en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo.

La mejora más notoria de los educandos correspondió a la relación de ideas con el tema delimitado, la cual se logró mediante la estructuración sintáctica y semántica de cada proposición, así como la presentación de información suficiente y el uso de mecanismos cohesivos.

TAFE1

El estado de tensión: un problema frecuente en los estudiantes

Continuamente, los alumnos atraviesan **situaciones que afectan su práctica en la escuela**, entre ellas **el estrés** por trabajos académicos en exceso o complicaciones personales o familiares. **Este problema incide directamente en el desarrollo de su aprendizaje y salud emocional**. Por tal motivo, es necesario sensibilizarlos acerca de la necesidad de crear un entorno armónico para que mejoren su desempeño escolar.

El deterioro cognitivo es una de las formas en que se manifiesta el estrés en los estudiantes. En palabras de Lazarus y Folkman (1986) el afrontamiento del estrés se refiere a "*esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo*" (p. 141). Esto significa que en las circunstancias de tensión, muchos alumnos sobrepasan la búsqueda de solucionar el problema y por eso **su capacidad de concentración y memoria se reduce**. Por ejemplo, en varios casos los estudiantes tienden a desesperarse cuando se aproxima una prueba o examen y sufren de dolores de cabeza o consumen líquidos para mantenerse activos. Por esa razón, **no pueden atender todas las clases** y de alguna manera eso perjudica su actitud, ya que de modo continuo **presentan poca motivación y desinterés para estudiar**.

Como consecuencia de la excesiva tensión, **los alumnos se sienten incapaces y abandonan la escuela**. Por concentrarse en resolver la situación que los está afectando, **descuidan sus clases** y el resultado se muestra en la falta de comprensión de los contenidos que imparten los docentes. Frecuentemente, dicen que sus dificultades se deben solo al tipo de profesor, sin embargo, **el desconocimiento que tienen de la forma en que les afecta la tensión** les impide valorar con certeza cuál es el motivo de sus problemas en la escuela. **Las altas exigencias académicas y familiares obligan al estudiante a no adaptarse a ellas**, por lo que pueden estimar que el estudio y las obligaciones del hogar no están dentro de sus intereses a futuro. En el libro *El estrés: nuevas técnicas para su control*, se plantea que los alumnos para evitar la tensión usan estrategias que son poco efectivas y eso los lleva a desertar de las obligaciones académicas (Labrador, 1995). Entonces, se puede afirmar que los estudiantes no han adoptado hábitos de organización personal, es decir, estrategias que les ayuden a sentirse menos estresados.

En síntesis, **el progreso académico de los estudiantes es afectado por el estrés excesivo que se produce por problemas escolares, familiares o laborales**. Ante ese hecho, **los discentes deben planificar sus actividades y organizar su tiempo** para el estudio, lo que les ayudará a no sentirse saturados de asignaciones. También, **deben considerar la importancia de técnicas para la regulación emocional**, por ejemplo algunas estrategias de autocontrol como controlar el ambiente, centrarse en lo importante, crear hábitos saludables, entre otros.

TAFE7

Perjuicios de la adicción a los dispositivos móviles en la conducta de los niños

Los celulares, las tabletas y los relojes inteligentes son herramientas que han permitido la facilidad de comunicación y el acceso a la información. Sin embargo, **para la comunidad infantil representa un riesgo**, ya que inicia a adaptarse al entorno digital y tiene poco conocimiento sobre las consecuencias que implica el uso de esos aparatos. En ese contexto, se requiere que los padres tomen consciencia sobre la necesidad de vigilar a sus hijos y controlar el tiempo que estos dedican a los dispositivos móviles, teniendo en cuenta que **su uso excesivo ocasiona en los menores desórdenes conductuales**.

Uno de los efectos que experimentan los niños adictos a los dispositivos electrónicos portátiles es **la dificultad de concentración**. Ejemplo de ello es el **escaso control que tienen para atender sus clases**, ya que no desarrollan algunas actividades en las que se requiere aplicar conocimientos, "*su estado de observación y de alerta no les permite tomar conciencia de lo que ocurre en su entorno*" (Gómez, Hernández y Moreno, 2019, p. 22). Es por esa razón que **suelen olvidar informaciones o datos importantes**, esto ocurre mayormente por el pensamiento constante que tienen sobre las acciones que realizan en el celular como el juego o los videos que ven. También, **omitien las instrucciones de sus padres** por no separarse del dispositivo o imitar algunas actitudes de personajes animados. Sánchez et al. (2008) señalan que *los infantes son el grupo que presenta mayor riesgo porque aún no tienen el control sobre sus impulsos y son fácilmente influenciados por el entorno virtual y físico*.

Otro problema que presentan los menores dependientes de los dispositivos móviles es la **falta de comunicación interpersonal**. Esto se refleja en la **poca relación que establecen los infantes con las demás personas**, sean familiares o compañeros de clases. En muchas ocasiones, los niños manifiestan un **comportamiento pasivo o agresivo** debido a la intención de permanecer en el mundo lúdico que le ofrecen las redes virtuales. Por ejemplo no expresan sus emociones, reaccionan con euforia ante diversas situaciones o **conversan únicamente acerca de lo que ven o hacen en los aparatos móviles**. Según Martínez et al. (2014), "*esta proliferación de dispositivos, especialmente los móviles, está propiciando la adopción de nuevas pautas de conducta de los más pequeños y afectando a sus relaciones personales y familiares*" (p. 45).

En conclusión, **el uso inmoderado de los dispositivos móviles impide que los niños adopten un comportamiento adecuado a su edad**. Las familias parecen no ser conscientes de la influencia que puede tener el hábito del uso del móvil, y el acceso a las redes sociales que posibilita en sus hijos. Por tal motivo, **los padres deben mejorar sus habilidades de enseñanza para empoderarlos con autonomía y autocontrol**. Además, **deben establecer horarios que les permitan a los infantes recrearse sanamente mediante distintas actividades**. Finalmente, tienen que ser **un modelo para sus hijos** en cuanto al manejo debido que se le debe dar a las herramientas móviles.

Para lograr la coherencia en el texto, los discentes respetaron las normas morfosintácticas de la lengua y, sobre todo, el carácter lógico del contenido. En los ensayos se aprecia la vinculación entre tesis y cuerpo argumentativo, los escolares desarrollaron los puntos de vista correctamente, la fundamentación presentada se expuso con pertinencia y exactitud. Por otra parte, el uso de marcadores discursivos, sinonimia y elipsis contribuyó a la constitución de un mensaje con significado superior que englobó a la connotación de todas y cada una de las ideas.

Los estudiantes aseveraron que sus habilidades escriturales se favorecieron por las operaciones realizadas en cada subproceso de composición:

«El hecho de que hayamos trabajado mediante una serie de pasos nos ayudó en gran manera a mejorar la manera en que desarrollamos las ideas, la información en el texto, en este caso la revisión que hicimos en cada momento, la planificación que nos permitió tener mejores resultados, ya que pudimos organizar en un bosquejo las ideas que se expondrían en el texto. También en la textualización aprendimos a aplicar varias acciones para que pudiéramos exponer nuestras ideas de manera lógica y ordenada. (E6ET3)

«Fue muy importante practicar mediante algunas actividades y realizar el ensayo por fases porque de esa manera llevábamos un orden y secuencia para lograr que nuestras ideas fueran lo más claras posible, el bosquejo me ayudó mucho a la hora de textualizar, creo que esos pasos fueron lo que más me ayudaron a mejorar mi redacción» (E18ET3)

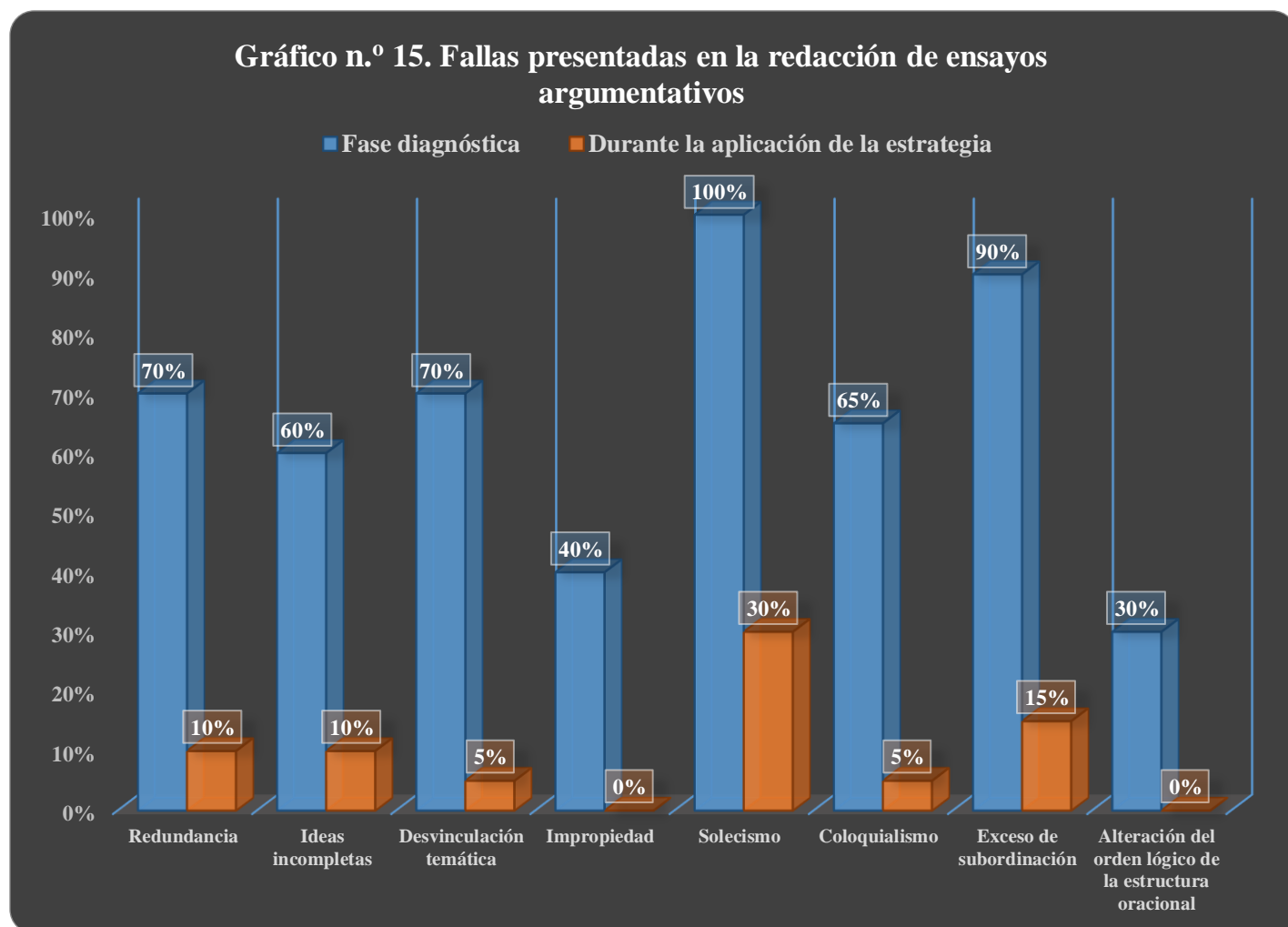
La práctica de la metodología procesual y funcional supuso un cambio de actitud en los educandos, pues estos comprendieron que el acto de escribir implica la ejecución de una serie de actividades como la lectura constante, determinación de un propósito para comunicar a una posible audiencia, elaboración de bosquejos, aplicación de propiedades textuales, revisión de borradores, cotejo de las correcciones, entre otras. El proceso de composición escrita, en este sentido, les permitió a los discentes el desarrollo del pensamiento reflexivo, de las capacidades, habilidades y destrezas para expresar las ideas con precisión, claridad, seguridad y confianza.

El alcance de los escolares durante la ejecución del proyecto fue significativo, en comparación con los resultados de la prueba diagnóstica, donde solo mostraron un dominio inicial. En efecto, los escolares destacaron que con la utilización de las funciones sintácticas y semánticas lograron superar problemas de redacción como: redundancia, ideas incompletas, desvinculación temática y falta de conectores: *«pude dejar la repetición de ideas, la desunión entre estas, la poca información...» (E13ET3)*, *«pienso que superé el desorden de las ideas, el abuso de algunas palabras, es decir que era muy monótono, la mala estructuración de la información» (E2ET3)*, *«en mi caso, la poca utilización de enlaces entre palabras y oraciones, las ideas repetidas, la mala utilización de signos de puntuación» (E20ET3)*.

También mencionaron no incurrir más en impropiedad, ambigüedad ni solecismos: *«yo superé el mal uso de las palabras por su significado, la falta de claridad en la idea por la mala ubicación de las palabras, el uso repetitivo de la expresión “de que”...» (E4ET3)*, *«la poca relevancia de algunas palabras en la oración, el desorden de estas en el enunciado, la ubicación incorrecta de algunas preposiciones» (E14ET3)*, *«siento que superé el problema de discordancia, mayormente la de número, el orden alterado en las partes de la oración...» (E1ET3)*.

De igual manera, expresaron que disminuyeron problemas como coloquialismos, subordinación recargada y alteración del orden lógico de la estructura oracional: *«omitir las palabras coloquiales, frases que usamos en el habla cotidiana, el uso en exceso de las oraciones que llevan el relativo “que”, la falta de relación entre las partes de la oración » (E9ET3)*, *«el vocabulario inadecuado, la desunión entre los argumentos de cada oración, el uso exagerado de las oraciones subordinadas» (E11ET3)*.

El siguiente gráfico compara los resultados en porcentajes respecto a las fallas presentadas en la redacción de ensayos en la fase diagnóstica y de aplicación de la estrategia.



Se aprecia que la mayoría de los estudiantes que presentaron dificultades en la redacción del texto diagnóstico logró superarlas durante la ejecución del proyecto. En el problema *redundancia*, el 87% de los escolares mejoró, en *ideas incompletas* el 83%, en *desvinculación temática* el 93%, en *impropiiedad* el 100%, en *solecismos* el 70%, en *coloquialismos* el 92%, en *exceso de subordinación* el 83% y en *alteración del orden lógico de la estructura oracional* el 100%.

Por otra parte, los estudiantes enunciaron que las actividades propuestas en cada sesión de clase contribuyeron al desarrollo de su aprendizaje sobre los contenidos de gramática y expresión escrita: *«los temas que se nos daban eran más fáciles de aprender, ya que las actividades eran mezcladas con juegos y eso me atraía. Tenía que estudiar mucho para contestar bien o hacer el ejercicio correctamente» (E7ET3).* *«También en las exposiciones, teníamos que presentar nuestros avances o explicar cómo hacíamos algún ejercicio. Entonces sí aprendíamos, en mi caso las observaciones que nos daba el profesor servían para mejorar o aclarar alguna duda» (E9ET3).* *«Las actividades fueron creativas, teníamos que trabajar en grupo, todos debíamos estudiar y planear estrategias en el caso de las competencias que hacíamos, para así ganar. Al final aprendíamos porque no nos aburríamos y participábamos bastante» (E17ET3).* Se puede apreciar que las actividades lúdicas constituyeron un recurso importante para que los discentes se motivaran por lograr un aprendizaje significativo. Los estudiantes mostraron mayor conciencia del trabajo que realizaron, porque reflexionaron sobre su propio aprendizaje a través de la aplicación de ejercicios metacognitivos y uso de instrumentos de autoevaluación y coevaluación.

Los resultados de evaluación ofrecieron una apreciación del logro alcanzado para cada indicador, ya que dentro de una óptica formativa se pretendió que los estudiantes pudieran constatar su progreso e identificar los aspectos que debían mejorar. Para estos elementos se recurrió a una recuperación individualizada, la cual consistió en actividades diversificadas para cada objetivo de aprendizaje, de tal manera que se ofreciera una ayuda posterior suplementaria a los educandos que presentaban mayores dificultades. Abrecht (1991) señala que con la evaluación no se pretende que el discente se apropie de un conocimiento, sino que tome conciencia de la forma de apropiarse de él.

En el proceso de aprendizaje de la composición escrita, la evaluación formativa, entendida como mecanismo de regulación compartido, se fundamentó en la posibilidad de reflexionar sobre la lengua y explicitar los problemas que se presentaron al escribir para encontrar soluciones alternativas. Por otra parte, este tipo de evaluación, normalmente mediada través de las instrucciones proporcionadas por el profesor y de pautas de planificación y revisión del texto, constituyó un elemento clave para guiar el proceso de regulación que culminó con la producción del texto y la construcción de conocimientos.

La estrategia didáctica contribuyó también al desarrollo de múltiples habilidades como:

- identificación de fallas para la mejora del escrito,
- distinción de tipologías textuales,
- reconocimiento y utilización de argumentos de autoridad y de ejemplos en los textos,
- planificación de ensayos y discursos orales,
- utilización del bosquejo para organizar las ideas,
- adecuación a la situación o contexto comunicativo,
- discriminación de la información relevante de la irrelevante y
- colaboración y coordinación como parte del trabajo en equipo.

Es válido destacar que los escolares reconocieron sus habilidades. En la entrevista final algunos de ellos mencionaron:

En mi caso desarrollé la comprensión que hago de los textos. Hemos utilizado las funciones sintácticas y las semánticas para analizar textos o casos. A saber cuántos enunciados tiene un párrafo y así saber si es... informativo o no. A poder diferenciar en distintos medios como el periódico si es un artículo para persuadir o solo para informar o si es de ambos, también en YouTube o Facebook, en esas plataformas donde se muestran videos que captan la atención, de algún modo por la información y así vemos si es real o no lo que se nos muestra. (E15ET3)

Habilidades de expresión escrita y en la parte oral. He podido redactar ideas claras, no solamente en la clase de Lengua y Literatura, sino en las demás clases. También a expresar mis ideas con un poco de coherencia cuando hablo. Por ejemplo entender que cuando estoy debatiendo o discutiendo con otra persona debo dar pruebas de lo que estoy diciendo y mencionar de dónde viene la información, como para verificar mi argumento; y esto también ocurre cuando estamos redactando un texto, aunque aquí lo hacemos de manera más formal. (E19ET3)

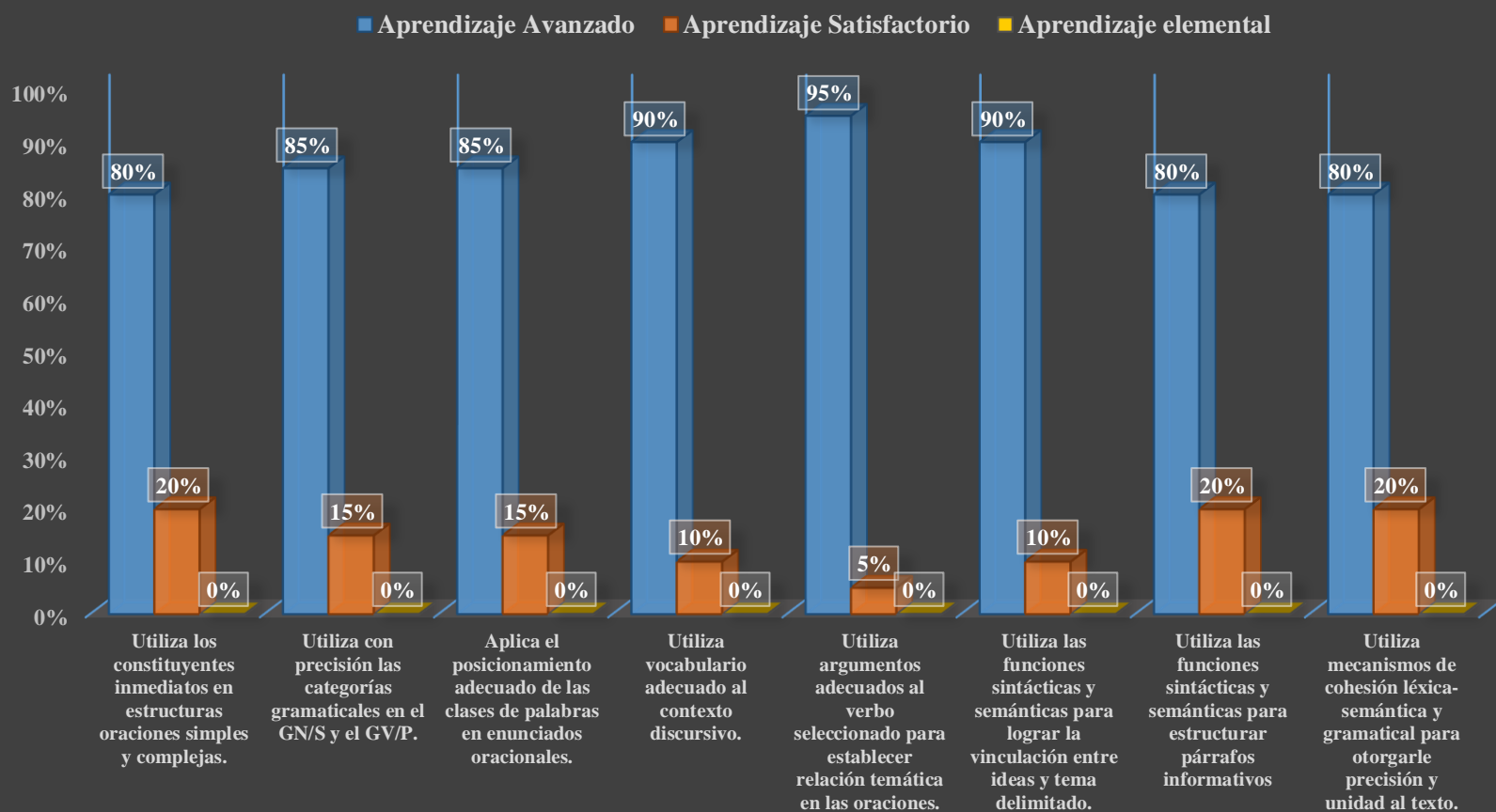
En la parte escrita diría que he desarrollado más habilidades, porque ahí tengo que leer bastante. Primero, investigar sobre el tema, en esa investigación saber escoger si es confiable o no y qué tanto me puede servir para el texto. También a planificar, desde pensar sobre la temática hasta ordenar mis ideas, es importante tener claro a quién vamos a escribir para así poder usar palabras debidas y contribuir también al conocimiento de esa persona. (E3ET3)

Todas estas habilidades develan el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. La enseñanza lingüística pertinente contribuyó al fortalecimiento de las capacidades comprensivas y expresivas de estos. El objetivo consistió en habituarlos a los sistemas secundarios de comunicación, pues al ser de mayor elaboración y complejidad, requerirían más capacidad cognitiva de cada uno en su labor de codificar y decodificar textos (tanto orales como escritos).

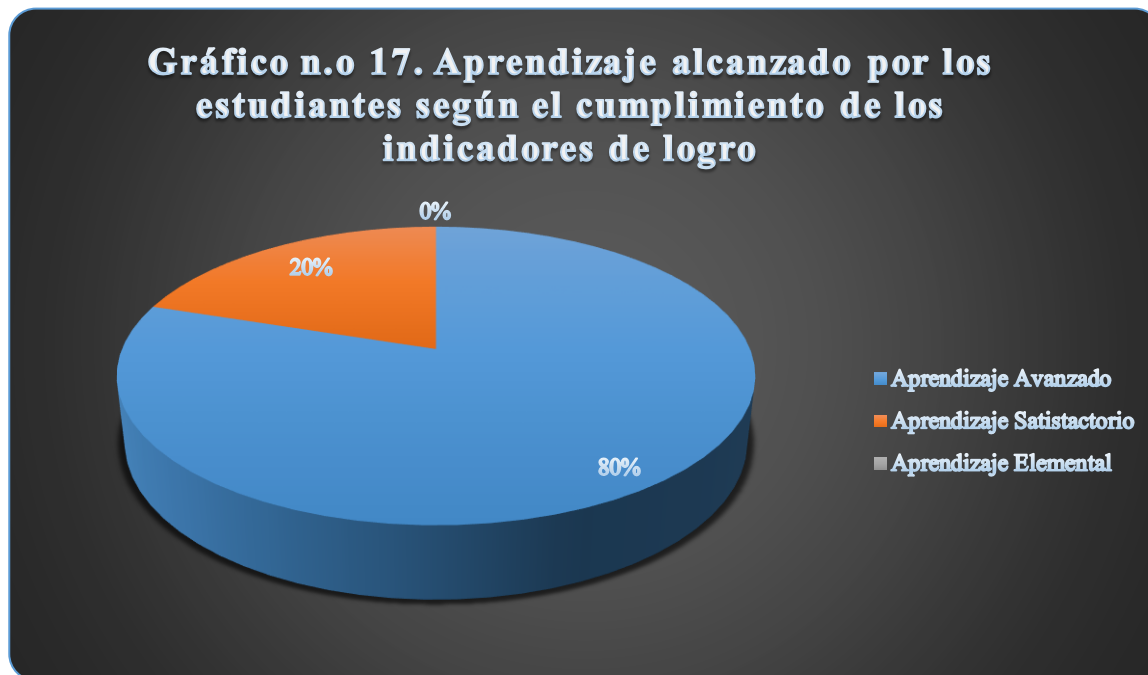
El alcance de la estrategia se resume en los niveles de dominio de los estudiantes en la producción de textos argumentativos. La clasificación de estos niveles se realizó con base en los criterios de valoración del aprendizaje establecidos en la malla curricular del MINED (2019). Estos corresponden a Aprendizaje Avanzado (AA), Aprendizaje Satisfactorio (AS) y Aprendizaje Elemental (AE).

El siguiente diagrama presenta los resultados en porcentaje sobre el nivel de dominio de los estudiantes en cuanto al uso de las funciones sintácticas y semánticas para la composición de ensayos argumentativos con unidad de sentido.

Gráfico n.º 16. Resultados sobre nivel de dominio alcanzado por los estudiantes en el uso de la estrategia didáctica para la composición de textos argumentativos



Del gráfico anterior se realizó una clasificación más general.



Se observa que el 80%, equivalente a 16 estudiantes, logró un Aprendizaje Avanzado, es decir, alcanzó todos los indicadores de logro establecidos. El 20% restante obtuvo un Aprendizaje Satisfactorio, cumplió con la mayoría de los indicadores de logro.

La estrategia didáctica posibilitó la consecución de un aprendizaje basado en la reflexión sobre la lengua, el cual permitió desarrollar la competencia metalingüística y conducir a los estudiantes a una noción consciente y explícita del sistema lingüístico. Asimismo, contribuyó al crecimiento intelectual y personal de los discentes, constituyó un valioso instrumento de conocimiento y aprendizaje; de ahí su carácter instrumental.

La utilización de las funciones sintácticas y semánticas no solo permitió a los estudiantes lograr un texto coherente sino también favorecer el desarrollo de su capacidad jerárquica y argumentativa. Por otra parte, durante el proceso de composición de los ensayos, los educandos participaron en espacios de reflexión metacognitiva que supusieron el conocimiento de aspectos relacionados con el contenido que se abordó, saberes sobre el sistema de la lengua, del contexto y del propio proceso de escritura.

CAPÍTULO VI

10. Conclusiones

10.1. Conclusiones del primer momento

1. A nivel teórico, el 95% de los estudiantes desconoció el concepto de funciones sintácticas y semánticas. En cuanto al ensayo argumentativo, el 25% desconoció la definición y estructura, el 35% las características, el 80% los procesos para su redacción y el 90% las fases de composición escrita.
2. A nivel procedimental, el 85% de los educandos no señaló las funciones sintácticas de la oración presentada y el 90% no explicó las fallas en la estructura temática de un enunciado. Con relación a los problemas de los discentes en las estructuras sintácticas simples y complejas presentados en el texto argumentativo diagnóstico resaltaron: ausencia de GN/S y GV/P, discordancia entre el GN/S y GV/P, omisión de FVC, supresión de complementos en el GV/P, discordancia de género y número entre las clases de palabras variables que componen los distintos grupos sintácticos; uso inadecuado de: adverbios, artículos, preposiciones, pronombres y conjunciones como elementos que introducen complementos verbales; preposiciones en el SN/S como elementos que introducen modificadores indirectos del núcleo; conjunciones copulativas, disyuntivas y adversativas como elementos de coordinación entre las oraciones; pronombres relativos, adverbios relativos o locuciones conjuntivas como elementos que modifican al verbo de la oración principal; y ausencia de relación anafórica del relativo con su antecedente.

Entre las dificultades de los estudiantes en el uso de las funciones semánticas en la redacción del texto diagnóstico destacaron: pobreza léxica, sustitución de una palabra por otra parecida (paronimia), impropiedad (cambio del significado real de las palabras), conjugación de verbos avalentes o impersonales, atribución de argumentos internos para verbos monovalentes, selección inadecuada de argumento externo para verbos monovalentes, supresión de argumentos internos para verbos bivalentes o trivalentes y la utilización inapropiada de las denominaciones (o adjuntos): meta, vía, ubicación temporal o espacial, cantidad, instrumento y manera en el predicado.

En cuanto a la composición del texto argumentativo, los discentes no cumplieron con todas las operaciones de cada fase. En la planificación, el 15% no seleccionó un tema, el 18% no eligió la temática adecuada al tipo de escrito y el 65% no la delimitó, y el 90% no redactó tesis. Por otra parte, ningún estudiante redactó objetivo, realizó lluvia de ideas ni bosquejo. Asimismo, más del 65% de los escolares tuvo dificultades para aplicar los microprocesos de la textualización, entre estas

sobresalieron: la omisión de los párrafos de introducción, desarrollo y conclusión, ausencia de los elementos de la introducción, ausencia de argumentos, desvinculación entre ideas y tema delimitado imprecisiones en la estructura formal de los párrafos, ausencia de mecanismos de cohesión y uso inadecuado de vocabulario. Finalmente, se obtuvo que ningún educando se enfocó en la revisión del texto diagnóstico, pues este fue entregado sin antes detectar los problemas de forma y contenido para su respectiva corrección.

10.2. Conclusiones del segundo momento

1. A nivel teórico, el 85% de los estudiantes mostró dominio sobre el concepto de funciones sintácticas y el 90% de funciones semánticas. Respecto al ensayo argumentativo, el 65% de los escolares logró dominar la definición, el 70% las características y el 80% la estructura y las fases de composición.
2. A nivel procedimental, se encontró que en la construcción de ideas lineales y envolventes con sentido completo en el bosquejo, el 85% de los estudiantes alcanzó el nivel *excelente*, el 10% un nivel *muy bueno* y el 5% un nivel *bueno*. Entre los avances más notorios en esta primera fase de composición prevalecieron: selección y delimitación del tema, redacción de tesis y objetivos, realización de lluvia y torbellino de ideas, redacción de puntos de vista y fundamentación, organización adecuada del bosquejo.

En la utilización de las funciones sintácticas y semánticas en el subproceso de textualización, los discentes tuvieron un alcance óptimo, pues el 70%, equivalente a 14 escolares, logró un nivel *excelente* y el 30% un nivel *muy bueno*. La aplicación de estos recursos lingüísticos se evidenció en avances como: presencia de los constituyentes inmediatos de la oración, presentación de referente para evitar la ambigüedad en elisiones nominales posteriores, concordancia nominal y verbal, uso de preposiciones, conjunciones y pronombres para introducir complementos verbales, utilización adecuada de oraciones complejas sustantivas, adjetivas y adverbiales, selección de argumentos externos e internos a partir de la forma verbal conjugada para desarrollar los subtópicos y contribuir a la unidad textual, y el empleo adecuado de las denominaciones meta, vía, ubicación temporal o espacial, cantidad, instrumento para desarrollar ideas.

En la textualización los discentes también obtuvieron logros como: presentación de introducción, desarrollo y conclusión, incorporación de los elementos del párrafo introductorio, inclusión de estrategias retóricas, vinculación entre los puntos de vista y los argumentos, incorporación de citas de autoridad, relación entre ideas y tema delimitado, presentación de la información por su dependencia a una secuencia lógica, temporal, espacial, etc., cumplimiento de la estructura formal de los párrafos, preesencia de mecanismos de cohesión y uso adecuado de vocabulario, citación de fuentes confiables según APA y aplicación de las reglas ortográficas acentuales, literales y puntuales.

Respecto a la fase de revisión, los discentes lograron detectar los problemas de forma y contenido, diagnosticarlos, atender las observaciones de los compañeros y docente sobre los aspectos por mejorar; corregir los problemas diagnosticados y presentar las versiones mejoradas de las actividades realizadas en los subprocesos de planificación y textualización.

Las actividades de lectura comprensiva antes y durante la composición de ensayos contribuyeron al dominio de la estructura textual argumentativa y el tema por parte de los estudiantes.

10.3. Conclusiones del tercer momento

1. Respecto al uso de la estrategia para la composición de ensayos argumentativos con unidad de sentido, el 80% de los escolares logró un aprendizaje avanzado y el 20% un aprendizaje satisfactorio.
2. Las mejoras de los estudiantes en la redacción correspondieron a la integración de los constituyentes inmediatos en estructuras oracionales simples y complejas, la precisión en el uso de las categorías gramaticales en los sintagmas nominal y verbal, así como el posicionamiento adecuado de estas; el uso de vocabulario apropiado, selección pertinente de argumentos según el verbo seleccionado, relación de ideas con el tema delimitado; estructura formal de los párrafos y presencia de mecanismos de cohesión.
3. Las actividades y pautas de evaluación contribuyeron a la reflexión de los estudiantes sobre sus avances en la redacción.
4. La elaboración del bosquejo como elemento clave para la producción del ensayo coadyuvó al avance de los estudiantes respecto a la unidad de sentido.

5. El proceso de composición escrita les permitió a los discentes el desarrollo del pensamiento reflexivo, de las capacidades, habilidades y destrezas para expresar las ideas con precisión, claridad, seguridad y confianza.
6. La estrategia de enseñanza-aprendizaje para la composición de textos argumentativos escritos implicó un proceso didáctico que propició la participación activa del estudiante y comprometió al maestro en la mediación del desarrollo de un proyecto de escritura.

11. Recomendaciones

1. Comprender la complejidad sobre el tratamiento del sistema gramatical en el aula de clases.
2. Asumir los conocimientos previos de los estudiantes en función de las dificultades lingüísticas y textuales (a nivel teórico-procedimental) para la producción de textos argumentativos.
3. Valorar la participación e idear estrategias para incentivarla; procurar la interiorización de las distintas intervenciones y asumir las sugerencias.
4. Desarrollar secuencias didácticas sobre composición escrita, teniendo en cuenta que el docente también escribe su propio texto, lee con interés los escritos de los estudiantes y permite que estos participen en la evaluación de su propio trabajo.
5. Considerar la dimensión afectiva y sus variables -motivación, intereses, emociones, el grado de autoestima y valores personales de los estudiantes.
6. Al diseñar secuencias didácticas en las que se proponga un elemento gramatical como estrategia, considerar la jerarquización de los hechos lingüísticos, de manera que la dimensión pragmática y semántica presida la descripción formal.
7. Construir una pedagogía basada en la conjunción de los conocimientos didácticos, lingüísticos y sicolingüísticos, que permitan organizar la enseñanza a partir del uso del lenguaje y saberes intuitivos que tienen los estudiantes como usuarios del idioma.
8. Formar sobre métodos de evaluación para el desarrollo y actualización de la profesionalización de los profesores.

12. Bibliografía

- Abrecht, R. (1991). *La evaluación formativa: un análisis crítico*. Bruxelles: De Boeck.
- Adam, J. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (26): 9-22.
- Alcaraz, E. y Martínez, M. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Alejos, B. (2017). *Competencia léxica, un pilar fundamental para los procesos de lectura y escritura universitaria*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Alegría, M. (2003). *La lectoescritura como herramienta: Leamos la ciencia para todos. Manual*. México: FCE.
- Alvarado, N. (2019). *Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa)*. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3917/MAE_EDUC_TyGE-L_009.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Álvarez, M. (1988). *Los pronombres el cual y cuyo, ¿dos relativos en desuso?* San Cristóbal de La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, A. (2005). *Escribir en español*. Oviedo: Ediciones Nobel, S.A.
- Álvarez, C. (2012). *La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>
- Álvarez, V., Herrejón, V., Morelos, M. y Rubio, M. (2010). *Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3202Morelos.pdf>
- Amaya, O. (2012). *La escritura de los adolescentes. Estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782253>

- Anguiano, M., Huerta, J., Ibarra, J. y Almazán, K. (2014). *Manual básico para la escritura de ensayos*. Recuperado de <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Libro%20%20MANUAL%20Ensayo%204jul2014.pdf>
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (1976) *Psicología Evolutiva. Red Maestros de Maestros*. Recuperado de http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_portal=1526&id_seccion=7902&id_contenido=11916
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1997). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. Recuperado de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd4981.pdf>
- Ávila, R. (1990). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.
- Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. *Formación en competencias y certificación profesional*, 17-44
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bernárdez, E. (1987). *Lingüística de texto*. Madrid: Arco Libros.
- Bernárdez, E. (1994). *La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo*. Santiago de Chile: Boletín de Filología.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Morata.
- Berrocal de Luna, E. y López, I. (2011). *El proceso de investigación educativa ii: investigación-acción*. Recuperado de https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%20%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf
- Bloom, B. (1956). *Taxonomía del aprendizaje cognitivo*. Nueva York: David McKay.
- Bosque, I. y Gallego, A. (2016). *La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6859463>
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicológica.

- Bustos, J. (2005). *A aprender se aprende escribiendo*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Bustos, G. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Caldera, R. (2003). *El enfoque cognoscitivo de la escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662002.pdf>
- Calkins, L. (1987). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2007). *El escrito en la oralidad: el texto intentado*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.695/pr.695.pdf
- Camps, A. y Milian, M. (2006). *El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/288481902_El_razonamiento_metalinguistico_en_el_marco_de_secuencias_didacticas_de_gramatica_SDG_Metalinguistic_Reasoning_within_Grammar_Didactic_Sequences_GDS
- Camps, A. (1995). *Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. Textos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- Camps, A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carillo, M. (2009). *La motivación y el aprendizaje*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Carmona, B. (2017). *Secuencias didácticas como estrategia de aprendizaje colectivo para fortalecer el pensamiento espacial en los niños de grado tercero de la institución educativa Evaristo García*. Recuperado de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/82244/1/T01019.pdf
- Carranza, D. y Carranza, J. (2020). *Importancia del uso de los marcadores discursivos para mejorar la cohesión en textos expositivos en estudiantes de noveno grado del instituto Rigoberto López Pérez*. Managua: UNAN-Managua.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80
- Cassany, D. (2010). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castellanos, A. y Sarmiento, L. (2015). *Proyectos de aula: una estrategia de enseñanza aprendizaje*. Recuperado de https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/524/Cuaderno%20N%C2%BA3_Proyectos%20de%20aula.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Castro, M. y Rivera, M. (2019). *Texto paralelo como estrategia para desarrollar la redacción del texto periodístico: carta al editor*. Managua: UNAN-Managua.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Coll, C. (2010). *La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114553>
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Universidad de Antioquia.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Recuperado de <https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Di Tullio, Á. (2014). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Dolz, J. (1993). «La argumentación». *Cuadernos de Pedagogía*, 216, pp. 68-70.
- Dubois, J. (1979). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza.
- Dubois, C. (1998). *Variedades de la lengua*. Caracas: Fundamentos.

- Elvira, J. (2007). *Observaciones sobre el uso y la diacronía de cuyo*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Escarpanter, J. (1996). *Técnicas de redacción*. Madrid: Playor.
- Escobar, A. (2016). *Esquemas de aprendizaje de la gramática*. Managua: UNAN-Managua.
- Escudero, J. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5- 40.
- Ferreiro, P. y Zayas, E. (1997). *Cómo dominar la redacción*. Madrid: Playor.
- Ferreiro, P. y Gómez, M. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. y Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). *La dinámica de la composición escrita*. Hillsdale: Erlbaum.
- Fodor, J. (1999). *Conceptos. Donde la ciencia cognitiva se equivocó*. Barcelona: Gedisa.
- Gaicer, M. (2011). *Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279491077_Apuntes_sobre_teorias_linguisticas_sus_postulados_gramaticales_y_su_impacto_en_la_ensenanza
- García,
- García, A. y Ortega, H. (2017). *Uso de conectores textuales en la redacción de textos argumentativos en los estudiantes del IPT México-Panamá y el Centro Educativo de Torti*. Recuperado de <http://up-rid.up.ac.pa/26/>
- García, F., Fonseca, G., Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), pp. 1-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>
- García, A. (2011). *Comparando la informatividad textual desde el paradigma traductológico del funcionalismo*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ESTR/article/view/36473/35321>

- Giordan, A. (1989). De las concepciones de los alumnos a un modelo de aprendizaje alostérico. *Investigación en la escuela*, 8, 3-14.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1995). *Los Orígenes del Saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- Giraldo, C. (2015). *La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje: Estudio en universidades de Manizales, Colombia*. Recuperado de <https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/25/22>
- Girón, M. y Vallejo, M. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gómez, M., Zalba, E., Arenas, N., Farina, M., Párraga, C. y Gantus, V. (2005). *Gramática para todos*. Recuperado de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1402/gramatica.pdf
- González, R. y León, A. (2010). *Redacción, composición y estilo*. México: Limusa.
- González, J. (2014). *Los niveles de conocimiento El Aleph en la innovación curricular*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n65/v14n65a9.pdf>
- González, M., Kaplan, J., Reyes, G. y Reyes, M. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *Universidades*, (46) 27-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37318636004>
- Goyes, A. (2009). *Consideraciones didácticas para la enseñanza de la escritura de ensayos*. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1085&context=ap>
- Guarneros, E. y Vega, L. (2014). *Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a03.pdf>
- Gutiérrez, C y Urquhart, R. (2004). *Redacción de textos académicos*. Caracas: Editorial CEC, SA. Los libros de El Nacional. Colección Minerva.
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Universidad Complutense de Madrid, (15): 77-104.
- Henao, O., Chaverra, D., Bolívar, W., Puerta, D. y Villa, N. (2008). *La producción escrita mediada por herramientas informáticas. La calidad textual, el nivel de aprendizaje y la motivación*. Recuperado

de

http://200.24.17.68:8080/jspui/bitstream/123456789/3106/1/BolivarWilson_2006_produccionescritainformaticas.pdf

Herrera, E. (2004). *La docencia a través de la investigación acción*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>

Herrera, J., Guevara, G. y Munster, H. (2015). *Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico*. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v17n2/GME13215.pdf>

Hymes, D. (1971). *Competencia y desempeño en teoría lingüística. Adquisición de lenguas: modelos y métodos*. New York: Academic Press.

Instituto Cervantes (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100011&lng=es&tlng=es

Irías, G. (2008). *Sistema de tareas docentes para el perfeccionamiento de las habilidades de expresión oral y expresión escrita en la asignatura de Español del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. Recuperado de <https://tzibalnaah.unah.edu.hn/handle/123456789/102>

Jimeno, P. (2007). *Lengua Castellana. La expresión escrita*. Navarra: Gobierno de navarra. Departamento de Educación.

Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Barcelona: Síntesis.

Lapesa, R. (1996). Tendencias y problemas actuales de la lengua española. *El español moderno y contemporáneo*, pp. 422- 459

Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Propuesta Educativa*, 12, (26), pp. 34-40.

- Latorre, M. (2017). *Contenidos declarativos (factuales, conceptuales), procedimentales y actitudinales*. Lima: Universidad Marcelino Champagnat.
- Lázaro, F. (2003). *El nuevo dardo en la palabra*. Madrid: Aguilar.
- Leiva, B., Bermúdez, C. y Arauz, M. (2018). *Vicios sintácticos y semánticos en la expresión escrita de los estudiantes de séptimo «G» y undécimo grado «A» del colegio Miguel de Cervantes*. Managua: UNAN-Managua.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López, M. (2015). *Queísmo y dequeísmo*. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/13892/Santos%20L%C3%B3pez%20Mar%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lozano, M. (2011). *Gramática de perfeccionamiento de la lengua española*. Milano: Ulrico Hoepli Editore S.p.A.
- Luria, A. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide, S.A.
- Madrigal, M. (2015). *El enfoque al producto y el enfoque al proceso: dos metodologías complementarias para enseñar la expresión escrita en los cursos de una l2*. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/23751/23922>
- Manayay, M. (2007). *Lectura y redacción. Guía didáctica*. Chiclayo: Universidad Señor de Sipán, PEAD.
- Mantecón, B. y Zaragoza, F. (1998). *La enseñanza de la gramática en educación secundaria obligatoria*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Maradiaga, R. (2017). *La coherencia textual: ideas con sentido completo en la redacción de textos argumentativos*. Managua: UNAN-Managua.
- Martí, M., Penadés, I. y Ruíz, A. (2008). *Gramática por niveles (volumen I)*. Zaragoza: Edinumen.

- Martínez, G. (2012). *Disponibilidad léxica de los estudiantes de II de bachillerato académico, sección "A" del Instituto 1° de Mayo, 1954. Una propuesta para la enseñanza del vocabulario. (Tesis de maestría)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Martínez, F. (2005). *La lógica del pensamiento y sus formas de expresión oral y escrita*. Recuperado de http://www.uam.mx/difusion/revista/julio_agosto2005/63_74.pdf
- Martínez de Sousa, J. (2000). *Manual de estilo de la lengua española*. Gijón: Trea.
- Martínez, J. (2011). *Revisión y evaluación: por el mejoramiento de la escritura académica universitaria*. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1038&context=ap>
- Marouzeau, J. (1946). *Detalles estilísticos franceses*. Paris: Masson et Cie.
- Matus, R. (2002). *Curso actualizado de redacción comercial*. Managua: Autor.
- Matus, R. (1997). *El lenguaje del pandillero en Nicaragua: estudio léxico-semántico*. Nicaragua: Centro de Investigación de la Realidad.
- Matus, R. (2010). *El nica en su palabra*. Managua: Autor.
- Matus, R. (2002). *Español 4*. Managua: Autor.
- Medina, I. y Arnaos, M. (2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 2 (1), pp. 44 -57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5217/521752180007.pdf>
- Méndez, I. (2008). *El lenguaje oral y escrito en la comunicación*. México: Limusa.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Mallas curriculares de Lengua y Literatura (décimo y undécimo grado)*. Recuperado de <https://nicaraguaeduca.mined.gob.ni/index.php/mallas-curriculares-s/>
- Minguell, A. (2009). *La preposición: categoría léxica y funcional. Aportes para la enseñanza del español*. Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1224>
- Monroe, J. (2008). *La concordancia y sus normas*. Barcelona: Gedisa.
- Montilla, R. y Arrieta, X. (2015). *Secuencia didáctica para el aprendizaje significativo del análisis volumétrico*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73742121006.pdf>

- Moreira, M. (2008). *Conceptos en la educación científica: ignorados y subestimados*. Recuperado de <http://moreira.if.ufrgs.br/porqueconceptos.pdf>
- Moya, J. (1990). *Sintaxis y estructura de la información: aportación a la enseñanza de las oraciones interordinadas*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2865283>
- Murcia, J. (2017). *La construcción del sistema categorial en la investigación: pistas metodológicas a partir del estudio de una política pública*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/325863369_La_construccion_del_sistema_categorial_en_la_investigacion_pistas_metodologicas_a_partir_del_estudio_de_una_politica_publica
- Murray, D. (1987). *Escribe para aprender*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Núñez, R. y Del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.
- Ñañez, M., Valdez, G. (2017). *Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31054991028.pdf>
- Oliveira, V. y Waldenez, M. (2010). *Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3390Oliveira.pdf>
- Ortiz, D., Moreno, L., y Parada, M. (2019). *Disminución de los vicios del lenguaje (vulgarismos y pobreza léxica) para mejorar la expresión oral a través de los medios audiovisuales en los estudiantes grado décimo de la jornada nocturna del Colegio Nueva Constitución*. Recuperado de [https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15778/TESIS%20FINAL%20C.ESTILO%20version%20final%20\(1\).pdf?sequence=1](https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15778/TESIS%20FINAL%20C.ESTILO%20version%20final%20(1).pdf?sequence=1)
- Perelman, F. (2001). "Textos argumentativos: su producción en el aula". *Lectura y Vida*, 22 (2), 32-45.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.
- Pincas, A. (1982). *Enseñanza de la escritura*. Toronto: Macmillan.
- Pozo, J. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos*. Madrid: Santillana.

- Prieto, D. (1995). *Mediación pedagógica y nuevas tecnologías*. Bogotá: ICFES.
- Quintana, G. (1996). El papel del lenguaje en la vida individual y social. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 8, 197. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110197A>
- Ramírez, F. (2013). *Cognotécnicas. Herramienta para pensar más y mejor*. México: Alfaomega.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual. Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa Libros, S. L. U.
- Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros, S. L. U.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23.a.ed.)* Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=TPKD99c>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23.a.ed.)* Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=2cWH5a3>
- Ribas, T. (1993). La evaluación de la composición escrita. *Cuadernos de Pedagogía*. 216, 28-30.
- Ribas, T. (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
- Richards, J. (1990). *La lengua madre*. Cambridge: Cambridge University.
- Richards, J. y Theodore, R. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rincón, C. (2004). *Curso de español como lengua materna*. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/presentacion.htm>
- Ríos, G. (2010). *Características del lenguaje de los jóvenes costarricenses desde la disponibilidad léxica. Tesis doctoral*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Romero, D. (2015). *Semántica del español*. México: Pearson.
- Salvá, V. (1988). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Arco libros.

- Sánchez, M. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, R. (2005). *Formas diversas de comunicación*. México: Limusa.
- Sánchez, C. (2005). *Los objetivos de la instrucción gramatical: Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua materna*. San José: Centro de Lingüística Aplicada.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Sandoval, A. (2018). *La oración subordinada adjetiva (de relativo) como mecanismo de progresión temática para la redacción del ensayo argumentativo*. Managua: UNAN-Managua.
- San Vicente, F., Castillo, C., De Hériz, A. y Lombardin, H. (2015). *GREIT. Gramática de referencia de español para italófonos. III. Oración, discurso, léxico*. Bologna: CLUEB.
- Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Serrano, E. (2008). *Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/280/28011673013.pdf>
- Serrano, M. (2013). *De la cognición al discurso: el efecto de la prominencia cognitiva y la informatividad textual en el estudio de la variación de los sujetos pronominales*. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/36630/1/ELUA_27_10.pdf
- Serrano, S. y Villalobos (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida: Ediciones de Vicerrectorado Académico. Universidad de Los Andes.
- Smith, F. (1982). *Escritura y redactores*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Solano, O. (2013). *El aprendizaje combinado y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita*. Recuperado de <http://www.una.ac.cr/educare>
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Tombesi, S. (2008). *Consultor de gramática y ortografía*. Uruguay: Arquetipo.

- Torres, S. (2018). *Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en secundaria*. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/regroc/regroc_a2018v1n1/regroc_a2018v1n1p1.pdf
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. Volumen 1: El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Uribe, M. (2008). *Las palabras y sus orígenes*. República Dominicana: Fenisa.
- Vallejos, F. (2000). *Errores comunes en el uso del español*. San José: Publitex.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas, B. (2013). *Fenómenos lingüísticos*. Madrid: Paraninfo.
- Varela, I. y Pérez, E. (2018). *Material teórico-práctico de la Nueva Gramática y Nueva Ortografía de la Lengua Española: ciclo de nivelación 2019: para todos los idiomas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Vásquez, F. (2008). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.
- Vicens, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas I* (2), 38-57
- Viñuales, A. (2019). *Oraciones impersonales*. Recuperado de <http://www.xn--antonioviñuales-ynb.com/2019/01/23/oraciones-impersonales/>
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias (2ª ed.)*. Barcelona: Graó.
- Zambrano, J. (2012). *El ensayo: concepto, características, composición*. Quindío: Universidad La Gran Colombia.
- Zayas, F. (1994). *El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

Zubiría, S. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/las-competencias-argumentativas-la-vision-desde-la-educaci-n>

ANEXOS

Anexo n.º 1



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

Facultad de Educación e Idiomas

Departamento de Español

Monografía para optar al título de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas

Prueba diagnóstica

Nombre del colegio: _____

Nombre del estudiante: _____

Grado: _____ **Fecha:** _____

Estimado estudiante, la presente prueba diagnóstica tiene como objetivo recolectar información acerca del dominio teórico y práctico que usted posee sobre las funciones sintácticas y semánticas, y el proceso de composición del ensayo argumentativo. Se le solicita responder cada una de las preguntas de manera individual y honesta. Los datos obtenidos serán utilizados con fines investigativos y se garantizará el anonimato de cada informante.

I. Responda las siguientes interrogantes:

- a) ¿Qué es una oración?
- b) ¿Cuáles son los elementos de la oración gramatical?
- c) ¿Qué es un sintagma?
- d) ¿Qué son las funciones sintácticas?
- e) ¿Cuáles son las funciones sintácticas?
- f) ¿En qué consiste el análisis sintáctico?
- g) ¿Qué son las funciones semánticas?
- h) ¿Qué importancia tienen las funciones semánticas en la oración?

II. Señale las funciones sintácticas en la siguiente oración:

El avance de la tecnología ha permitido al ser humano desarrollar medios cada vez más sofisticados para comunicarse.

III. Explique los problemas que presenta la siguiente oración:

El agua presenta relacionada con el desarrollo de las personas a través de su influencia sobre la salud de los seres vivos.

IV. Defina brevemente qué es un texto argumentativo y señale sus características, estructura y procesos para su redacción.

Texto argumentativo	Características	Estructura	Procesos para redactar un texto argumentativo

V. Complete con las fases de composición del texto argumentativo

VI. Realice el proceso de composición de un ensayo argumentativo.

Anexo n.º 2



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

Facultad de Educación e Idiomas

Departamento de Español

Monografía para optar al título de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas

Entrevista inicial a estudiantes

Nombre del colegio: _____

Entrevistado: _____

Fecha de la entrevista: _____

Hora de inicio: _____ **Hora de finalización:** _____

Estimados estudiantes, la presente entrevista tiene como finalidad recolectar información acerca del dominio teórico y procedimental que usted posee sobre los contenidos de gramática y composición de textos argumentativos. Los datos obtenidos serán utilizados con fines investigativos y se mantendrá el anonimato de cada informante

1. ¿Qué opina sobre los contenidos de gramática? ¿Considera importante estos contenidos? ¿En qué los utiliza?
2. ¿Qué conocimientos teóricos y prácticos adquirió en las clases de gramática del semestre anterior?
3. ¿El docente imparte los contenidos gramaticales de manera accesible a ustedes? ¿Cómo se evidencia?
4. ¿Qué aspectos teóricos y prácticos le resultaron difíciles de aprender? ¿Por qué?
5. ¿Qué dificultades presentó en la aplicación de los conocimientos teóricos y prácticos de los contenidos gramaticales? ¿Qué actividades realizó la docente para ayudarles a superar sus dificultades?
6. ¿En qué le ayuda el aprendizaje gramatical?
7. ¿Los contenidos de expresión escrita abordados en la clase de Lengua y Literatura le ayudaron a mejorar su redacción?
8. ¿Considera importante la redacción en su proceso de formación académica? ¿De qué manera le beneficia?
9. ¿Qué tipos de textos ha escrito con mayor frecuencia en la asignatura de Lengua y Literatura?
10. ¿Con qué frecuencia el profesor le solicita redactar en la clase? ¿Cómo orienta la redacción?

11. ¿Qué actividades realiza el docente para impartir los contenidos relacionados con la expresión escrita?
¿Considera que dichas actividades le han favorecido a usted? ¿De qué manera?
12. ¿Cómo apoya el profesor el proceso de escritura de los textos que solicita redactar?
13. ¿Cuáles son los aspectos más importantes para su profesor a la hora de evaluar sus escritos?
14. ¿Qué dificultades usted presenta en el proceso de redacción de sus textos? ¿A qué se deben dichas dificultades?
15. ¿De qué manera el maestro le ayuda a superar sus dificultades en la redacción de los textos?
16. ¿Cuáles fueron los aspectos más importantes para usted a la hora de realizar la composición de su ensayo argumentativo en la prueba diagnóstica?
17. ¿Qué aspectos relacionados con la expresión escrita aplicó en la redacción de su ensayo? ¿Considera que dichos aspectos le han favorecido a usted? ¿De qué manera?
18. ¿Qué pasos empleó para la composición de su texto?
19. ¿Qué dificultades considera usted que presentó al realizar el proceso de composición de su texto? ¿A qué se deben dichas dificultades?
20. ¿Qué actitud usted mostró ante sus dificultades durante la prueba diagnóstica?
21. ¿Qué acciones realizó para superar dichas dificultades?
22. ¿Cuáles fueron sus fortalezas en la prueba diagnóstica? ¿De qué manera se evidencian?
23. ¿Qué elementos de gramática usted utilizó en la composición de su texto? ¿De qué manera los aplicó?
24. ¿Qué opina sobre la importancia de la gramática en la expresión escrita?
25. ¿El docente ha resaltado la importancia de los contenidos gramaticales para mejorar su expresión escrita? ¿Qué comentarios realiza al respecto?
26. ¿Qué expectativas tiene sobre el proyecto investigativo?
27. ¿Considera importante participar en este proyecto didáctico? ¿De qué manera le beneficiaría?

Anexo n.º 3



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

Facultad de Educación e Idiomas

Departamento de Español

Monografía para optar al título de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas

Entrevista a docente

Nombre del colegio: _____

Entrevistado: _____

Fecha de la entrevista: _____

Hora de inicio: _____ **Hora de finalización:** _____

Estimado docente, el objetivo de la presente entrevista es recolectar información relacionada con el aprendizaje de los estudiantes respecto a los contenidos de gramática y composición de textos argumentativos.

1. ¿Qué importancia prestan los estudiantes a los contenidos de gramática?
2. ¿Qué conocimientos teóricos y procedimentales los estudiantes han adquirido en los contenidos de gramática impartidos este año? ¿En qué nivel los ubicaría?
3. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para enseñar gramática a sus estudiantes?
4. ¿Qué enfoque emplea para la enseñanza de la gramática?
5. ¿Qué dificultades ha detectado en el aprendizaje gramatical de los estudiantes? ¿A qué se deben esas dificultades? ¿Qué estrategias de enseñanza aprendizaje ha utilizado para ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades?
6. ¿Los estudiantes muestran interés por la redacción? ¿Por qué?
7. ¿Qué tipo de dificultades presentan los estudiantes en la expresión escrita? ¿A qué se deben esas dificultades?
8. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes superen sus dificultades de redacción?
9. ¿En su plan diario incluye actividades de redacción? ¿De qué tipo?
10. ¿Qué estrategias implementa para evaluar la expresión escrita de sus estudiantes? ¿Considera que le han funcionado esas estrategias? ¿Cómo se evidencia?

11. ¿Qué aspectos revisa en los escritos de los estudiantes?
12. ¿Brinda oportunidad a los estudiantes para que mejoren sus escritos, a partir de las observaciones que usted realiza?
13. ¿Qué enfoque utiliza para la enseñanza de la redacción de textos argumentativos? ¿Le ha funcionado? ¿Cómo se evidencia?
14. ¿Qué dificultades presentan los estudiantes en el proceso de composición de textos argumentativos?
15. ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje en la composición de textos argumentativos?
16. ¿Qué importancia tiene la gramática en la expresión escrita de los estudiantes?
17. ¿Ha utilizado algún aspecto gramatical como estrategia para el mejoramiento de la expresión escrita de los estudiantes? ¿Cuál? ¿Qué efectividad ha tenido?

Años de experiencia en Lengua y Literatura: _____

Anexo n.º 4



Facultad de Educación e Idiomas

Departamento de Español

Monografía para optar al título de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas

Guía de observación en la fase diagnóstica

Nombre del colegio: _____

Nombre del docente: _____

Grado: _____ **Fecha:** _____

Cantidad de estudiantes: **varones** _____ **mujeres** _____

El objetivo de este instrumento es identificar la actitud y disposición de los estudiantes durante la fase de diagnóstico y motivación.

No.	Conducta observable	Criterios de observación			
	Posición del estudiante antes de la resolución de la prueba diagnóstica	Ninguno 0	Algunos 1-15	En su mayoría15- 25	Todos 34
1	Muestran motivación por la dinámica realizada.				
2	Participan en plenario sobre el mensaje de la dinámica.				
5	Atienden a la presentación de la secuencia didáctica.				

6	Escuchan las instrucciones del docente sobre la realización de la prueba diagnóstica.				
7	Toman apuntes sobre aspectos de la explicación del docente.				
8	Muestran interés por realizar la prueba diagnóstica.				
	Posición del estudiante durante la resolución de la prueba diagnóstica				
9	Manifiestan interés durante la resolución de la prueba diagnóstica.				
10	Presentan inconformidad con las preguntas planteadas en la prueba.				
11	Consultan sobre terminología desconocida en la prueba.				
12	Interactúan para compartir información sobre la prueba.				
13	Acceden a plataformas virtuales o físicas para consultar información sobre el tema de su ensayo.				
14	Solicitan ayuda sobre definiciones requeridas en la prueba.				
15	Realizan esquemas antes de la textualización del ensayo.				
16	Elaboran borradores sobre el texto que planifican.				
17	Revisan la prueba antes de entregarla.				
	Posición del estudiante posterior a la resolución de la prueba diagnóstica				
16	Muestran seguridad al entregar su ensayo.				
17	Dialogan sobre la prueba diagnóstica.				
18	Consultan al docente sobre la entrega de resultados de la prueba diagnóstica.				
19	Manifiestan impresiones acerca de la prueba diagnóstica.				
20	Presentan interés en la revisión de la diagnosis.				
21	Autoevalúan sus pruebas atendiendo a material teórico y lista de cotejo facilitados por el docente.				

Anexo n.º 5



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

Facultad de Educación e Idiomas

Departamento de Español

Monografía para optar al título de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas

DIARIO DE CAMPO

Nº de la sesión

Fecha: _____

Nombre del colegio: _____

Número de estudiantes: _____

Objetivo:

Contenido:

Descripción de las acciones pedagógicas y didácticas:

(Explicitar situaciones de origen anecdótico que dan lugar a la construcción más profunda en la cual se describen las dinámicas propias dentro del aula de clase y el sistema escolar)

(Reflejar problemas y concepciones que atraviesan la dinámica de la clase, para establecer las interpretaciones que se puedan hacer al respecto)

Reflexión:

Evidencias:

Anexo n.º 6



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

Facultad de Educación e Idiomas

Departamento de Español

Monografía para optar al título de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas

Entrevista a estudiantes durante la aplicación del proyecto didáctico

Nombre del colegio: _____

Fecha de la entrevista: _____

Hora de inicio: _____

Hora de finalización: _____

Estimados estudiantes, la finalidad de la presente entrevista consiste en recolectar información acerca del nivel de avance que usted presenta respecto al dominio teórico y procedimental sobre las funciones sintácticas y semánticas para la composición de textos argumentativos con unidad de sentido. Los datos obtenidos serán utilizados con fines investigativos y se mantendrá el anonimato de cada informante.

1. ¿Considera que ha aprendido en las sesiones de clase sobre funciones sintácticas y semánticas y la composición de textos argumentativos? ¿Por qué considera que ha aprendido?
2. ¿Qué conocimientos **teóricos** ha adquirido sobre las funciones sintácticas y semánticas, y la redacción de textos argumentativos?
3. ¿Qué conocimientos **prácticos** ha adquirido sobre las funciones sintácticas y semánticas, y la redacción de textos argumentativos?
4. ¿Qué situación le resulta más adecuada para aprender gramática y expresión escrita? ¿individual o grupal? ¿por qué?
5. ¿Qué aspectos teóricos y prácticos sobre las funciones sintácticas y semánticas, y la composición de ensayos argumentativos le han resultado difícil de asimilar?
6. ¿El conocimiento sobre las funciones sintácticas y semánticas le ha funcionado para mejorar su expresión escrita? ¿de qué manera?

7. ¿Las actividades de evaluación que realiza el docente contribuyen al desarrollo de su aprendizaje sobre la gramática y expresión escrita? ¿Por qué?
8. ¿Cómo le ha beneficiado la autoevaluación y coevaluación sobre su desempeño en las distintas actividades propuestas por el docente?
9. ¿Qué habilidades ha desarrollado en las sesiones de clase sobre gramática y expresión escrita?
10. ¿Considera importante el dominio teórico y práctico sobre las funciones sintácticas y semánticas, así como la composición de textos argumentativos para su formación? ¿Por qué?

Anexo n.º 7



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

Facultad de Educación e Idiomas

Departamento de Español

Monografía para optar al título de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas

Guía de observación durante la aplicación del proyecto didáctico

Nombre del colegio: _____

Nombre del docente: _____

Grado: _____ **Fecha:** _____

Cantidad de estudiantes: **varones** _____ **mujeres** _____

El objetivo de este instrumento es identificar el nivel de avance de los estudiantes durante la aplicación de la estrategia didáctica.

N.º	Conducta observable	Criterios de observación			
	Posición del estudiante durante las clases sobre funciones sintácticas y semánticas	Ninguno	Algunos	En su mayoría	Todos
		0	1-15	15-25	34
1	Comprenden las funciones sintácticas y semánticas.				
2	Identifican la concordancia de género, número y persona en los sintagmas.				

3	Distinguen las clases de palabras que funcionan como modificadores en el sintagma nominal.				
4	Distinguen las clases de palabras que introducen complementos verbales.				
5	Comprenden la diferencia entre enunciados oracionales simples y enunciados oracionales compuestos.				
6	Reconocen la estructura lineal de las oraciones.				
7	Reconocen la estructura envolvente de las oraciones.				
8	Reconocen la función de las oraciones subordinadas en los enunciados.				
9	Reconocen la importancia del posicionamiento adecuado de las clases de palabras para el sentido de una oración.				
10	Reconocen la importancia de la selección adecuada de palabras para determinar el significado de una oración.				
11	Identifican el sentido de una oración para determinar la relación antecedente con la consecuente en un texto.				
12	Aplican el proceso de análisis de los constituyentes inmediatos del enunciado oracional para determinar la exactitud en las ideas.				
13	Aplican el proceso de análisis de los modificadores y complementos oracionales para establecer las relaciones entre los distintos grupos sintácticos.				
14	Aplican el proceso de análisis de argumentos (o contenido) de la oración para determinar la estructura temática y propiedades aspectuales o eventivas.				
15	Utilizan las funciones sintácticas y semánticas para determinar la dependencia de los enunciados a una secuencia lógica, temporal, espacial.				

16	Utilizan las funciones sintácticas y semánticas para determinar la existencia de un asunto central que aglutina y da unidad a todo el texto.				
	Posición del estudiante durante la composición del texto argumentativo				
16	Comprenden el texto argumentativo, sus características y proceso de composición.				
17	Pueden explicar el proceso de composición de un ensayo argumentativo.				
18	Emplean las funciones sintácticas y semánticas para relacionar el tema con la redacción de tesis y objetivo.				
19	Utilizan la estructura lineal para la redacción de tesis, puntos de vista y fundamentación.				
20	Utilizan la estructura envolvente para la redacción de tesis, puntos de vista y fundamentación.				
21	Aplican las funciones sintácticas y semánticas para la redacción de ideas con sentido lógico en el bosquejo.				
22	Aplican las funciones sintácticas y semánticas para la categorización de ideas en el bosquejo.				
23	Realizan acopio bibliográfico sobre el tema.				
24	Incluyen en la introducción antecedentes, importancia y actualidad del tema delimitado, así como objetivo y tesis.				
25	Utilizan las funciones sintácticas y semánticas para la selección de argumentos de autoridad precisos.				
26	Presentan argumentos que sustentan la tesis.				

27	Desarrollan los argumentos en párrafos independientes, sin perder coherencia ni cohesión.				
28	Utilizan las funciones sintácticas y semánticas para organizar de manera lógica y jerárquica la transición y progresión temática entre los párrafos.				
29	Relacionan los párrafos mediante elementos de cohesión (marcadores textuales) apropiados.				
30	Introducen la conclusión mediante un conector de cierre: <i>en conclusión, en síntesis, para finalizar, en resumen.</i>				
31	Incluyen en el apartado conclusivo la reafirmación de la tesis y la presentación de una frase de reflexión en torno al tema.				
32	Delimitan las ideas por medio de los signos de puntuación correspondientes.				
33	Incorporan en los párrafos el número de oraciones igual o mayor a la cantidad de ideas establecidas en el bosquejo.				
34	Integran en las oraciones de los párrafos palabras o frases de transición que guían al lector en la interpretación del párrafo, de acuerdo con la idea que se pretende transmitir.				
35	Redactan párrafos equilibrados en la cantidad de oraciones que los componen.				
36	Elaboran borradores.				
37	Valoran la información que se plasma en el texto.				
38	Verifican imprecisiones en la forma y contenido del texto.				
39	Reflexionan a partir de la aplicación de correcciones en el proceso de composición.				

Anexo n.º 8



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

Facultad de Educación e Idiomas

Departamento de Español

Entrevista final a estudiantes

Nombre del colegio: _____

Entrevistado: _____

Fecha de la entrevista: _____

Hora de inicio: _____ **Hora de finalización:** _____

Estimados estudiantes, la finalidad de la presente entrevista consiste en recolectar información sobre la efectividad del proyecto didáctico. Los datos obtenidos serán utilizados con fines investigativos y se mantendrá el anonimato de cada informante.

1. ¿Se cumplieron sus expectativas sobre el proyecto didáctico? ¿Cómo?
2. ¿Cómo le ha beneficiado el proyecto didáctico?
3. ¿Qué conocimientos teóricos y prácticos adquirió sobre las funciones sintácticas y semánticas, y la redacción de textos argumentativos?
4. ¿Las funciones sintácticas y semánticas le funcionaron para mejorar su expresión escrita? ¿de qué manera?
5. ¿Las actividades propuestas en cada sesión de clase contribuyeron al desarrollo de su aprendizaje sobre los contenidos de gramática y expresión escrita? ¿Por qué?
6. ¿Mejoró la redacción de sus ideas? ¿Cómo se evidencia dicho mejoramiento?
7. ¿En qué actividades del proceso de composición de su ensayo aplicó el conocimiento sobre las funciones sintácticas y semánticas?
8. ¿Qué problemas de redacción superó con la utilización de las funciones sintácticas y semánticas?
9. ¿El proceso de composición escrita le ha favorecido para mejorar sus habilidades en la redacción de textos? ¿De qué manera?
10. ¿Qué habilidades desarrolló con la ejecución del proyecto didáctico?



Anexo n.º 9

Instituto Público Rigoberto López Pérez
Lengua y literatura
Lista de cotejo para evaluar la prueba diagnóstica

Nombre del estudiante: _____ **Grado:** _____ **Fecha:** _____

Estimado estudiante, la finalidad de este instrumento consiste en la revisión independiente de la prueba diagnóstica que resolvió. Esto, con el objetivo de identificar sus fortalezas y debilidades en el dominio teórico y práctico sobre la gramática y el texto argumentativo.

	Aspectos por revisar en la prueba diagnóstica	Sí	No	Observaciones
	Teoría (funciones)			
1	Respondió todas las preguntas del primer punto.			
2	Respondió correctamente las preguntas presentadas.			
	Procedimiento (funciones)			
3	Señaló en el punto II las funciones sintácticas: sujeto, predicado, complemento indirecto, directo y circunstancial.			
4	Identificó la forma verbal conjugada de la oración presentada.			
5	Explicó en un párrafo bien estructurado los problemas que presentaba la oración del punto III.			
	Teoría (Texto argumentativo)			
6	Definió correctamente qué es el texto argumentativo.			
7	Señaló de manera adecuada las características y estructura del texto argumentativo.			
8	Mencionó los procesos para redactar un texto argumentativo.			
9	Completó apropiadamente con las fases de composición: <i>planificación</i> , <i>textualización</i> y <i>revisión</i> .			
	Procedimiento (Texto argumentativo)			
	Planificación			
10	Delimitó el tema.			
11	Redactó objetivo de ensayo.			
12	Escribió a un destinatario real.			

13	Redactó tesis de ensayo.			
14	Realizó esquema de organización de ideas o bosquejo.			
15	Estructuró el texto de manera adecuada (introducción, desarrollo y conclusión).			
16	Distribuyó de forma ordenada las ideas principales y secundarias.			
17	Incurrió en errores ortográficos.			
	Textualización			
18	Incluyó en la introducción antecedentes, importancia y actualidad del tema delimitado, así como objetivo y tesis.			
19	Planteó el punto de vista de cada argumento con claridad y precisión.			
20	Relacionó el punto de vista de cada argumento con la tesis que defiende.			
21	Presentó ideas secundarias (fundamentos) propias en cada argumento, sustentadas con evidencias (hecho, estadísticas, ejemplos, citas, experiencia de la vida real) que apoyan la tesis.			
22	Presentó argumentos que sustentan la tesis.			
23	Organizó de manera lógica y jerárquica la transición y progresión temática entre los párrafos.			
24	Desarrolló los argumentos en párrafos independientes, sin perder coherencia ni cohesión.			
25	Relacionó los párrafos mediante elementos de cohesión (marcadores textuales) apropiados.			
26	Introdujo la conclusión mediante un conector de cierre: <i>en conclusión, en síntesis, para finalizar, en resumen.</i>			
27	Incluyó en el apartado conclusivo la reafirmación de la tesis y la presentación de una frase de reflexión en torno al tema.			
28	Delimitó las ideas por medio de los signos de puntuación correspondientes.			
29	Integró en las oraciones dentro de los párrafos palabras o frases de transición que guían al lector en la interpretación del párrafo, de acuerdo con la idea que se pretende transmitir.			
30	Redactó párrafos equilibrados en la cantidad de oraciones que los componen.			
31	Ordenó los elementos de la oración siguiendo el modelo oracional: sujeto-predicado.			
32	Escribió en cada oración al menos una forma verbal conjugada.			
33	Utilizó un vocabulario variado, preciso y apropiado al contenido, sin repeticiones innecesarias.			
34	Empleó el nivel de lengua estándar: versión cuyas normas ortográficas y gramaticales adoptan la mayoría de los textos.			
35	Utilizó un registro formal: uso de palabras y redacción adecuadas a la comunicación escrita.			

Anexo n.º 10



Instituto Público Rigoberto López Pérez

Lengua y Literatura

Nombres y apellidos: _____ **Grado:** _____ **Fecha:** _____

Estimado estudiante, el presente instrumento tiene como objetivo evaluar el ensayo argumentativo final.

Rubrica para evaluar el ensayo argumentativo					
Criterios	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente*
Componentes del trabajo	El trabajo presenta los siguientes componentes: 1. Portada 2. Ensayo 3. Lista de referencias 4. Bosquejo (anexo)	El trabajo presenta tres componentes.	El trabajo presenta dos componentes, pero desordenados.	El trabajo presenta un componente.	No presenta ningún componente.
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente*
Originalidad	El ensayo es original, respeta los derechos de autor.	El ensayo es original, tiene un párrafo copiado y pegado de internet.	El ensayo es original, tiene dos párrafos copiados y pegados de internet.	El ensayo es poco original, tiene de tres a cuatro párrafos copiados y pegados de internet.	El ensayo no es original, es copiado y pegado de internet.

	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente*
Introducción	1. Incluye al menos una estrategia retórica. 2. Aparece el tema delimitado de forma clara. 3. Se incluye el objetivo del texto. 4. Se plantea la tesis de forma clara e inequívoca.	Presenta tres de los aspectos requeridos.	Presenta dos de los aspectos requeridos.	Presenta uno de los aspectos requeridos	No cumple con los aspectos requeridos.
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente*
Desarrollo o cuerpo argumentativo	1. El punto de vista de cada argumento se plantea con claridad y precisión. 2. El punto de vista de cada argumento se relaciona con la tesis que se defiende y está en el mismo sentido. 3. Las ideas secundarias (fundamentos) presentadas en cada argumento son propias, sustentadas con evidencias (hecho, estadísticas, ejemplos, citas, experiencia de la vida real) que apoyan la tesis. 4. Todos los argumentos presentados sustentan la tesis. 5. La transición y progresión temática entre los párrafos se encuentra	Presenta de seis a cinco aspectos requeridos.	Presenta cuatro de los aspectos requeridos.	Presenta tres de los aspectos requeridos.	No cumple con ninguno de los aspectos requeridos.

	<p>organizada de manera lógica y jerárquica.</p> <p>6. Los argumentos se desarrollan en párrafos independientes, sin perder coherencia ni cohesión.</p> <p>7. Los párrafos se relacionan mediante elementos de cohesión (marcadores textuales) apropiados.</p>				
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente*
Conclusión	<p>1. Se introduce mediante un conector de cierre: <i>en conclusión, en síntesis, para finalizar, en resumen.</i></p> <p>2. Se reafirma la tesis.</p> <p>3. Se presenta una frase de reflexión en torno al tema.</p> <p>4. Se incluye una oración de cierre.</p>	Presenta tres de los elementos orientados.	Presenta dos de los elementos orientados.	Presenta uno de los elementos orientados.	No cumple con ninguno de los elementos orientados.
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente*
	<p>1. Los párrafos son equilibrados en la cantidad de oraciones que los componen.</p> <p>2. Las oraciones de cada párrafo están redactadas correctamente y tienen</p>	Presenta seis de los aspectos requeridos.	Presenta cinco de los aspectos requeridos.	Presenta cuatro de los aspectos requeridos.	No cumple con ninguno de los aspectos orientados.

Estructura y contenido específico en cada párrafo	<p>sentido completo en torno a la idea principal.</p> <p>3. El número de oraciones que compone cada párrafo es igual o mayor la cantidad de ideas establecidas en el bosquejo.</p> <p>4. Se observa la coherencia lineal o progresión temática en las ideas que componen cada párrafo.</p> <p>5. Las oraciones inician con mayúscula.</p> <p>6. Las ideas se encuentran delimitadas por medio de los signos de puntuación correspondientes.</p> <p>7. Las oraciones dentro el párrafo contienen palabras o frases de transición que guían al lector en la interpretación del párrafo, de acuerdo con la idea que se pretende transmitir.</p>				
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente*
Adecuación a la situación comunicativa	<p>1. El vocabulario es variado.</p> <p>2. El vocabulario es preciso y apropiado al contenido, sin repeticiones innecesarias.</p>	<p>Cumple con tres de los elementos requeridos.</p>	<p>Cumple con dos de los elementos requeridos.</p>	<p>Cumple con uno de los elementos requeridos.</p>	<p>No cumple con ninguno de los elementos requeridos.</p>

	<p>3. El nivel de lengua empleado es estándar.</p> <p>4. El registro utilizado es formal.</p>				
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente*
Sintaxis y semántica	<p>1. Las oraciones no son muy extensas ni tan breves.</p> <p>2. Las estructuras sintácticas lineales están construidas de forma adecuada.</p> <p>3. Las estructuras sintácticas envolventes están construidas de manera precisa.</p> <p>4. En cada oración se observa al menos una forma verbal conjugada.</p> <p>5. Los relativos en las subordinadas están empleados correctamente.</p> <p>6. Las estructuras sintácticas poseen concordancia de género, número y persona.</p> <p>7. Los verbos utilizados están relacionado con el contexto de la oración.</p> <p>8. Los argumentos internos son utilizados según el significado de los verbos.</p>	Cumple con siete de los aspectos orientados.	Cumple con seis de los aspectos orientados.	Cumple con cinco de los aspectos orientados.	No cumple con ninguno de los aspectos orientados.

	9. Los argumentos externos son empleados de acuerdo con el significado del verbo.				
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente*
Citas y referencias	1. Cita al menos dos fuentes de información confiables. 2. Las fuentes consultadas están citadas apropiadamente, según las convenciones de APA. 3. Las citas seleccionadas se relacionan con el punto de vista. 4. Las fuentes consultadas están detalladas en las referencias, con todos los datos de la normativa APA.	Presenta tres de los elementos orientados.	Presenta dos de los elementos orientados.	Presenta uno de los elementos orientados.	No cumple con ninguno de los aspectos requeridos.
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente*
Ortografía	Aplica correctamente las reglas de ortografía acentual, puntual y literal.	Presenta cinco errores ortográficos.	Presenta diez errores ortográficos.	Presenta quince errores ortográficos.	Presenta más de quince errores ortográficos.

Anexo n.º 10

Evidencias adjuntadas en Diario de campo



Estudiantes atendiendo explicación sobre dinámica motivacional



Estudiantes resolviendo las actividades de la Prueba diagnóstica



Estudiantes elaborando organizadores gráficos de manera grupal



Discutiendo sobre las PPTX de algunos grupos

Publicación de los mejores ensayos en el Blog



Redactando con vos en el mar argumental


[Inicio](#) [Cita](#) [Acerca de](#) [Miembros](#)  




Redactando con vos en el mar argumental


Bienvenidos a Redactando con vos en el mar argumental. Un blog original que busca enseñar con sus palabras. Redactando con vos en el mar argumental es el resultado de un proyecto dialéctico. En concreto, son los ensayos argumentativos de un grupo de estudiantes de grado décimo. La intención es tener la oportunidad de compartir con cada uno de mis lectores estas composiciones escritas. Continúa leyendo, ¡y disfruta!

[Chat de miembros](#)


Todas las entradas 




Ensayo 2: Repercusión negativa del deporte en la salud emocional de los...



Ensayo 1: El estado de tensión: un problema frecuente en los estudiantes



El proceso de composición del ensayo argumentativo



El ensayo argumentativo: características y estructura

[Chat de miembros](#)

Festival Ensayístico «FE»



Entregando premios a los ganadores del Festival



Participantes del FE en foto grupal